جامعة شيراز
قسم اللغة العربية وآدابها

الجمعية العلمية الإيرانية
للغة العربية وآدابها

ردمد: ٢٥٣٨-٢٦٦X

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها

٢

مجلة نصف سنوية

السنة الأولى، العدد الثاني، ربيع وصيف ١٣٩٦/ ١٤٣٨

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الثاني، ربيع وصيف ١٣٩٦/ ١٤٣٨، ص ٣٢-١١

تعليم مجاملات اللغة العربية للناطقين بالفارسية (دراسة تحليلية تقابلية)

مريم جلائي[1]*، افروز سادات موسوي[2]

١- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان الإيرانية.
٢-خرّيجة الماجستير من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان الإيرانية.

تاريخ الوصول: ١٣٩٦/٠٢/٠٦ — ١٤٣٨/٠٧/٢٩
تاريخ القبول: ١٣٩٦/٠٦/١٠ — ١٤٣٨/١٢/٠٩

الملخّص

إتقان اللغة واستخدامها في المواقف التواصلية يعدّ الهدف الأساس لمتعلميها . ومن الواضح أن للثقافة تأثير كبير في تعلّم اللغة؛ لِأنَّ اللّغة والثقافة من الأمور المتلازمة التي لا يمكن الفصل بينهما مهما حصل. حيث إن «المجاملات» جزء من اللغة؛ كما أن للثقافة دور بارز في كيفية توظيفها لإيجاد علاقات بناءة وفعّالة بين المتحدث الأصلي ومتعلم اللغة في التواصل المباشر من حيث الكتابة أو التواصل الشفهي؛ ولم يكن تعليم الثقافة العربية ضمن برامج ومقررات تدريس اللغة العربية للناطقين بالفارسية ولم يكن موضع اهتمامها كما ينبغي، ففي معظم الأحيان لا نجد عند الطالب الإيراني كفاءة لغوية تمكّنه من الإجابة عن المجاملات العربية. إذن، الدراسة التقابلية للمجاملات بين اللغتين الفارسية والعربية، تمهّد الأرضية المناسبة لتجنب المتعلّم من الوقوع في الأخطاء اللغوية عند استخدامه للمجاملات العربية. فقام البحث الحالي بجمع مجموعة وظيفية من المجاملات في اللغتين الفارسية والعربية ثم عمد إلى تحليلها تحليلاً تقابلياً ضمن ثلاثة مجموعات: المجموعات المتماثلة،و المتشابهة،و المختلفة. ومن أهمّ النتائج التي وصل إليها أن المجموعات المتماثلة تأخذ مساحة كبيرة من مجاملات عيّنة الدراسة فيُتوقع أن لايواجه الطالب الإيراني صعوبات جادة في تعلّم المجاملات العربية.

الكلمات الدليلية: اللغة الفارسية، اللغة العربية، الثقافة، المجاملات، التحليل التقابلي.

---

* الكاتب المسؤول: maryamjalaei@gmail.com

المقدمة

للتحليل التقابلي فائدة حقيقية في تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة الأجنبية وتقليص الفرص لظهور الأخطاء وإسراع عملية تعلّم اللغة. و حيث إن المجاملات من القضايا الثقافية واللغوية التي لها دور هام في تعلم اللغة، فقد قمنا بدراسة «المجاملات» في اللغتين العربية والفارسية دراسة تحليلية تقابلية للبنيتها اللغوية والدلالية في إطار تعليمي وذلك للتنبوء بالأخطاء والمشاكل التي يمكن أن يتعرض لها الطالب الإيراني أثناء استخدام المجاملات العربية. وينبغي ذكر أن هذا النوع من الدراسة والتحليل يسمى بالتحليل القَبلي إذ يقدم تصوراً افتراضياً للصعوبات التي يحتمل أن تواجه الطلاب عند تعلّم اللغة (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٠٠). فحاولت الدراسة بالمنهج الوصفي ـ التحليلي للإجابة عن الأسئلة التالية؛

ما المجموعات المتماثلة في المجاملات العربية والفارسية لغوياً ودلالياً؟

ما المجموعات المتشابهة في المجاملات العربية والفارسية لغوياً ودلالياً؟

ما المجموعات المختلفة في المجاملات العربية والفارسية لغوياً ودلالياً؟

ما هى الطرق والتوصيات التي يمكن اتباعها لتعليم اللغة العربية للناطقين بالفارسية؟بناءاً على الدراسة التقابلية للمجاملات في العربية والفارسية .

للوصول إلى إجابات هذه الأسئلة كان لابد لنا من جمع المجاملات في اللغة الفارسية والعربية لكي نتمكن من المقارنة بينها وكشف أوجه التشابه والاختلاف بينهما. ففي الخطوة الأولى، تم جمع ٣٧٠ عبارة مجاملة في اللغة الفارسية، وفي المرحلة الثانية قمنا بإيجاد ما يعادلها في اللغة العربية الفصحى وكذلك في ثماني لهجات من اللهجات العربية ألا وهي اللهجة المصرية، والشامية، والعراقية، والخليجية، والسعودية، والأهوازية، والمغربية، واليمنية حتى لاتفوتنا أي عبارة مجاملة في اللغة العربية. ومن أهم ما حصلنا عليه في هذا البحث هو جمع المجاملات الفارسية والعربية الفريدة من نوعها من ضمن رسالة قدمت للحصول على درجة الماجستير في جامعة كاشان ولم نتمكن من ذكرها في البحث الحالي إلا بعض النماذج لتبيين عناصر التماثل، والتشابه، والاختلاف للمجاملات المجموعة لغوياً ودلالياً.

والجدير بالذكر أن جمع المجاملات تم باستخدام مصادر وكتب المصطلحات العربية اليومية من أبرزها «فرهنگ تعابير متداول (پربسامدترين تعبيرهای كنايی، مجازی، اصطلاحی، مثل ها و ...) فارسی - عربی» لكاتبَيه علي نجفي إيوكي ورضا ميرأحمدي، و «فرهنگ تعبيرها و اصطلاحات روزمره بر پايه متون داستاني و نمايشنامه اي معاصر

عرب» لمؤلفه حسين إيمانيان. ثم قمنا بإكمال القائمة باستخراج المجاملات المتبقية من بعض القصص والروايات العربية وكذلك بمقابلات كتابية عن طريق الدردشة مع ١٤ مثقفاً عربياً في اللهجات الآنفة الذكر.

الأدب النظري للدراسة

إن التقابل بين اللغات يرجع إلى علم اللغة التاريخي، عندما قام ويليام جونز (١٧٨٦) باجراء مقارنة بين اللغات اليونانية، واللاتينية، والسانسكريتة ونجح في كشف وجوه تشابه بينها (إلس وآخرون،١٣٧٢: ٩٢). أما بالنسبة إلى مفهوم التحليل التقابلي فينبغي أن نعرف أن المقارنة اللغوية موضوع قديم، وقد ازدهر في القرن التاسع عشر فقه اللغة المقارن، واستمر في القرن العشرين علم اللغة المقارن، لكن هدفه مختلف عما نحن بصدده اختلافاً بيناً؛ إذ يختص علم اللغة المقارن بمقارنة لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة بغية الوصول إلى الخصائص المشتركة بين هذه اللغات؛ كأن نقارن مثلاً بين العربية والحبشية والعبرية (الراجحي،١٤٢٤: ٤٩). ولكن يُقصد بالتحليل التقابلي إجراء دراسة هادفة يقوم الباحث فيه بمقارنة بين لغتين مبيّناً أوجه التشابه والاختلاف بينهما، فيهدف إلى التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطلبة عند تعلّمهم أي لغة أجنبية؛ و بعبارة أخرى إن هذا المنهج يقوم بتحليل بنيات اللغة التي تدخل في إنتاج جمل جديدة لدى متعلّم اللغة الأجنبية و الذي يتكلم في ظل عاداته اللغوية سواءً أكانت عادات لغته الأم أو عادات الخليط اللغوي الذي سبق تعلّم اللغة الجديدة. والواقع أنه يقارن بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة. و يجري التحليل التقابلي عادة على مراحل أربع وهي:

أولاً: التوصيف؛ يقوم الباحث أو المعلم بدراسة ظواهر اللغة الأم واللغة المطلوبة.

ثانياً: الاختيار؛ في هذه المرحلة يتم اختيار مستوى من مستويات اللغة للمقابلة (المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي)، لأنه يعجز عن إجراء التقابل بين جميع مستوياتها.

ثالثاً: التقابل؛ التقابل بين اللغتين في المستوى المختار ليكشف أشكال العلاقة بينهما.

رابعاً: التنبؤ؛ التنبؤ بالصعوبات التى يُتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلّمهم اللغة الأجنبية (يرجع: وايتمن، ١٩٧٠: ١٩١).

إن نظرية التحليل التقابلي تعتبر اللغة الأم أو أي لغة يعرفها المتكلم بجانب اللغة الأم أهم أسباب ظهور الأخطاء عند تعلّم اللغة المستهدفة، ولأجل هذا يستلزم تعلّم

اللغة الوقوف على وجوه الاختلاف الموجودة بين اللغة الأم واللغة الهدف، كما يقول لادو في الباب الأول من كتابه «Linguistics Across Cultures»: إن المقارنة بين اللغتين الأم والأجنبية هي مفتاح سهولة وصعوبة تعلّم اللغة الأجنبية، ويقصد به أن عناصر اللغة الأجنبية التى تشابه اللغة الأم يجري تعلّمها بسهولة وسرعة، بينما المجموعات التي تختلف عنها يصعب على الدارس تعلّمها (براون، ١٣٦٣: ١٨٧). ويعتقد فريق من الباحثين أن سلوك الطالب اللغوي يجب أن يتغير تغيّراً يعادل وجوه الفروق والاختلاف بين بُنيات اللغة الأصلية وثقافتها وبُنيات اللغة الأجنبية وثقافتها (المصدر نفسه: ١٨٨).

إن لادو وفريز هما اللذان وضعا أول عملية التقابل على أساس علم اللغة التقابلي بين الانجليزية بوصفها اللغة المتعلّمة والإسبانية بوصفها اللغة الأم، إذ أجريا هذه المقابلة بناءاً على الفرضيات التالية:

أ - مفتاح السهولة والصعوبة في تعلّم اللغة الأجنبية يكمن في الموازنة بين اللغة الأم واللغة المتعلّمة أو الأجنبية، أي إن الصعوبات التي تواجه متعلّم اللغة الأجنبية تنتج من عملية التداخل بين اللغة الأم واللغة المتعلّمة.

ب - إن أكثر المواد التعليمية فعاليةً هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغة المُراد تعلّمها، أي إنه يمكن تقليل أثر التداخل بين اللغتين عند تقديم المادة العلمية بالإفادة من علم اللغة التقابلي.

ج - يمكن التنبؤ بالصعوبات في تعلّم اللغة الأجنبية بالإفادة من الدراسات التقابلية، ولهذا يكون المدرّس الذي يقف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المتعلّمة أو الأجنبية أعرفَ بالمشكلات الحقيقية التي يواجهها الطالب، وأقدرَ على مواجهتها واتخاذ الوسائل الكفيلة بعلاجها. قد ظهرت للسانيين الفوائد الجمة في مجال الدراسات التقابلية فمثلاً و لقد ذكر لادو فائدتها:« إن التجارب العملية أثبتت أن المواد الدراسية التي تم إعدادها على أساس من المقارنة الهادفة بين اللغة الأم واللغة الهدف أدَّت إلى نتائج إيجابية وفعّالة في تسهيل تناول اللغة الهدف، وفي أقصر مدةٍ ممكنةٍ». ومن الممكن إجراء الدراسات التقابلية على عدة مستويات؛ منها المستوى الصوتي، والمستوى النحوي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، والمستوى الثقافي. ولقد استنتج لادو وفريز هذه الفكرة ؛إن اللغة الأم لها تأثير على تعلّم اللغة الأجنبية. وقد أسهم الباحثان في وضع إطار التحليل التقابلي كوسيلةٍ لتشخيص أسباب الخطأ الذي يرتكبه طلبة متعلمي اللغة الانجليزية كلغةٍ أجنبيةٍ (يرجع: لادو، ١٩٥٧: ١-٦).

إن التحليل التقابلي يهدف إلى ثلاثة أهداف: فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات، التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات، والمشاركة في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية (الراجحي،١٤٢٤: ٥٢).

أما الهدف الأول، فإن المتعلّم لا يبدأ من فراغ بل هو يعرف شيئاً من لغته الأم فعندما يبدأ تعلّم لغة أجنبية، يجد فيها أشياء تشابه لغته الأصلية فيتعلّمها بسهولةٍ، ولكنه قد يجد صعوبةً في تعلّم ما يختلف فيها عن لغته الأم في أيٍ مستوى من المستويات الأربعة للغة (الصوتي، النحوي، الصرفي، والدلالي). والواقع أن التحليل التقابلي يقوم بدراسة العلاقة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية لبيان أوجه العلاقة بينهما فيقسم المجموعات اللغوية إلى عناصر متماثلة وعناصر متشابهة وعناصر مختلفة وتوقع الباحثون أن يبدأ سلم الصعوبة من تلك المجموعات المختلفة، منتهياً إلى المجموعات المتماثلة، وهي تلك التي يتمثلها الدارس في فترةٍ وجيزةٍ ولا تمثل مشكلة عنده. (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٥-٣٦) على هذا فقد ظهر التحليل التقابلي ليساعد المتعلّم في هذا المجال. أما الهدف الثاني من أهداف التحليل التقابلي فهو التعرف على وجوه الاختلاف والتشابه بين اللغتين بحيث يتنبأ بالمشكلات التى ربما تظهر في عملية التعليم، ويمكن له أن يفسر طبيعة هذه المشكلات. على سبيل المثال أن الطالب الإنجليزى الذى يسعى إلى تعلّم العربية إذا قلتَ له «قصر الحمراء» سمعها «كسر الحمراء» وتراه يلفظها على هذا النحو (جامعة أم القرى، د.ت، ص ١١١). فهنا يتنبأ التحليل التقابلي بمشكلة المتعلّمين الإنجليز في تلفظ حرف «القاف» وحرف «الصاد»، فينبغي لمعلم العربية أن يبذل جهده في تصويب نطق مثل هذه الحروف. أما الهدف الثالث للتحليل التقابلي فهو ثمرة طبيعية للهدفَين السابقَين، فإذا توصّلنا إلى أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين في المستويات الأربعة للغةٍ وحدّدنا مشكلات تعلّم اللغة الأجنبية، يمكن لنا أن نطوّر من البداية المواد الدراسية التي تواجه المشكلات (يرجع: فريز، ١٩٤٥: ٩).

وبالنسبة للمجاملة لغوياً واصطلاحاً، فقد ورد في المعجم الوسيط «جامله: عامله بالجميل ولم يُصفه الإخاء وجامله: أحسن عشرته». (مصطفى وآخرون، ١٤٢٧) و«تعارف» في اللغة الفارسية هو مصدر من باب التفاعل قد جاء بمعنى التعرف على البعض وتعرف شخصين بعضهما على بعضٍ (ر.ك. بشت دار، ١٣٨٨: ٦٠ ور.ك. دانشكر، ١٣٨١: ٥٧). واصطلاحاً هو الترحيب ، والتحية، والتكلف وتوفير مستلزمات الضيافة، والدعوة إلى الضيافة، وإعطاء التحف والتكلف في تبادل التحيات وسائر الشكليات

(ر.ك. دركيج، ١٣٨٦: ٢٢؛ دانشكر، ١٣٨١: ٥٨؛ بشت دار، ١٣٨٨: ٥٩). تشكل المجاملات قسماً من المحادثات اليومية ولا نستطيع تجاهلها في تعليم اللغة الأجنبية؛ لأنّ المتعلم لن يستغنى عنها في التعامل الحقيقي دون شكّ ولهذه التعابير تأثير ملحوظ في نجاح المتعلّم في إقامة التواصل مع أبناء اللغة الهدف، كما يستطيع أن يحصل على الكفاءة بين الثقافات إلى حد كبير بتعلم المجاملات.

الدراسات السابقة

هناك بحوث منشورة حول دور الثقافة في تعليم اللغات الأجنبية؛ من أهمها ما يلي:

رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٢م) في دراسته «الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» وهي من المبادرات الأولى التي تم فيها تسليط الضوء على الثقافة العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حاول تحديد المواقف العامة التي يُتوقع أن يمرّ بها الدارس من غير الناطقين بالعربية في تعامله اليومي، وفي المواقف العامة الأخرى التي يواجهها في أثناء التعامل مع الناطقين بالعربية وكذلك تحديد المفردات الأساسية التي تلبّي حاجات الدارسين المبتدئين في تعليم اللغة العربية من الناطقين بغيرها مما يمكنهم من الاتصال بمتحدثي العربية. كما هدفت الدراسة تعريف متعلمي العربية الأجانب على الملامح الحضارية البارزة في البلاد العربية المختلفة التي ينبغي على متعلم العربية أن يلّم بها كمنطلق لفهم الحضارة العربية في ماضيها وحاضرها. إدريس جوهر (د.ت) في بحثه «تعليم اللغة العربية ثقافياً للناطقين بغيرها» قد تطرق إلى العوامل المؤدية إلى العلاقة الوطيدة بين اللغة والثقافة موضّحاً في إطار ذلك العلاقة الطبيعية بين اللغة وثقافتها وأبناءها، والعلاقة بين الاتصال اللغوي والمعرفة الثقافية، والعلاقة بين العولمة الثقافية والعولمة اللغوية. وبيّن العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية وما يترتب على ذلك تعليمياً وأشار في إطار ذلك إلى مبادئ تعليم اللغة العربية في ضوء الثقافة الإسلامية، ومداخله، وأهدافه ومحتواه. تناول لطافتى وجعفرى (١٣٨٦ ش) في دراستهما «جايگاه فرهنگى كلمه در آموزش زبان» دور المفردات في نقل ثقافة اللغة الفرنسية لمتعلميها الإيرانيين في المستوى المتوسط والمتقدم. بابازاده (١٣٨٨ ش) في دراستها «زبان، فرهنگ، اصطلاحات و ارتباط آنها با آموزش زبان هاى خارجى» مؤكدةً على أثر الثقافة في تعليم اللغة الروسية، قامت بدراسة تقابلية لمجموعة من المفردات والمصطلحات الروسية وما يعادلها في الفارسية والإيطالية. حاول بيك تفرشى ورمضانى واسوكلائى (١٣٩١ ش) في مقالة

معنونة بـ «نقش فرهنگ در آموزش زبان» أن يتناولا عملية تعليم اللغات وتعلمها نظراً إلى مفهوم اللغة والثقافة. وأكد پرموزه (١٣٩٢ش) في بحثه «جايگاه فرهنگ ها در آموزش زبانهای خارجی» وحاجی رستملو (١٣٨٦ ش) في مقالته المعنونة بـ «جايگاه فرهنگ در آموزش زبان های خارجی» على الأثر الجليّ لثقافة اللغة الهدف في تعلم اللغة واقترحا توظيف المناهج التفاعلية لدراسة الثقافة المبدأ والهدف. وحول المجاملات في برامج تعليم اللغات الأجنبية تناول أحمد سلمان روضان (٢٠١٦ م) في أطروحة ماجستيره بعنوان «A Gender-Based Pragmatic Analysis of the Use of English Compliment Responses by Iraqi EFL Students :A Speech Act Perspective» تنوع الإجابات الإنجليزية والعربية على المجاملات بين متعلمي الإنجليزية العراقيين كما قام بدراسة دور وتأثير الجنس غير اللغوي بين عيّنة البحث في إجاباتهم.

يتبيّن لنا من خلال ما عرضنا من بحوث عربية وغيرها في مجال دور الثقافة بشكل عام والمجاملات تحديداً في برامج تعليم اللغات الأجنبية أن تدريس الثقافة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لايزال يفتقد التخطيط الجيد، والدراسات العلمية الجادة. وهذا ما قامت به دراستنا الحالية بغية ملء الفراغ في هذا الصعيد.

التحليل التقابلى للمجاملات الفارسية والعربية

لمقارنة المجاملات العربية والفارسية ودراسة أوجه التشابه والاختلاف بينهما قمنا بدراسة المجموعات المماثلة والمتشابهة والمختلفة للمجاملات في المستويَين؛ اللغوي والدلالي، ثم قمنا بالتنبؤ بالصعوبات التي قد يواجهها المتعلم الإيراني أثناء توظيفه المجاملات العربية.

المجموعات المتماثلة في المجاملات الفارسية والعربية

و اللغات المختلفة تعبر عن بعض المفاهيم بعناصر ذات علاقة بنيوية موحدة، بينما بعض هذه المفاهيم عالمية (اسلامى، ١٣٨٠: ١٦) ولاتُستثنى منها المجاملات. فلبعض المجاملات والتعابير في اللغتين الفارسية والعربية دلالات وبنيات مشتركة. نتوقّع أن يتعلَّم الطالب هذه المجاملات والمصطلاحات بسهولة بسبب تماثلها للغته الأم و ألاّ تواجهه صعوبة في تعلّمها واستخدامها. و نكتفي بذكر أمثلةٍ من دراسة مفردات المجاملات من مجموع ٣٧٠ مجاملة، كانت ٢٤٥ مجاملة عربية وفارسية متماثلة لغوياً

ودلالياً .

چه عجب يادى از ما كردى!

- شرفت، عجباً أنّك تذكرتنا! (صلاح، د.ت: ٧٢)

في كلتا اللغتين تستخدم هذه المجاملة حينما يغيب شخصا ويظهر فجأة.

دل به دل راه دارد.

- من القلوب إلى القلوب دلائلُ. (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ١٦٥)

هذه المجاملة تستخدم في كلتا اللغتين عندما نفكر في شخص أو نتكلّم عنه، وفجأة يتصل بنا، فنقول: كنت أفكر فيك، فهو يستخدم هذا المصطلح.

دست مرا رد نكن.

- لاتَرفُض يدي (المصدر نفسه: ١٨٧)

هذا من تلك المجاملات التي تستخدم بعد استنكاف الضيف عن تلقي الهدية أو تقديم الأطعمة والأشربة والتماثل الدلالي في هذا المجال متواجد في كلتا اللغتين.

قدم نو رسيده مبارك.

- مبارك بالمولود./ مبروك عليكم الطفل. (الناطق الأصلي)

هذه من المجاملات الشائعة في اللغتين مع المعنى المتماثل ويستخدم عند ولادة الطفل لتهنئة أسرته بقدومه.

نورانى كرديد./ منور فرموديد./ مزين فرموديد.

- نَوَّرتَ. (أباظة، ١٩٩٢: ٥٦)

هذه من المجاملات التي تقال للضيف عند الدخول إلى البيت وتستخدم في اللغتين بدلالة متماثلة.

لطفتان را جبران مى كنم!

- سأرُدَّ جميلَك./ أتَدارَك لُطفَك. (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ١٢٥)

هذه من المجاملات التي نقولها للمتلقي بعد أن يحسن إلينا ولها مفهوم واستعمال بالسوية في اللغتين.

بزنم به تخته!

- سأضرب على الخشب! (الناطق الأصلي)

إن الضرب على الخشب لطرد الحسد أو تجنب ضربة العين معتقد خرافي مستعمل لدى معظم الشعوب بنفس المعنى ولنفس الغرض.

كما سبقنا القول تستخدم هذه المجاملات بمفردات ودلالات متماثلة تقريباً في اللغة

الفارسية والعربية ويستطيع المتعلم استخدامها حتى عن طريق الترجمة الحرفية؛ لأنّ لها نفس البنية والدلالة في اللغة العربية؛ فلا تؤدي ترجمة مثل هذه المجاملات الفارسية إلى سوء فهم.

وهناك أمثلة أخرى للعناصر المتماثلة في المجاملات العربية والفارسية؛

بی زحمت ...! من غيرِ تكليف!/ بلا زحمة! (نجفی ايوکی وميراحمدی، ١٣٩٢: ٤٨)

از آشنایی با شما خوشوقتم. ـ أتَشَرَّفُ بمعرفتكم./ أنا سعيدٌ بمعرفتكم./ فُرصَةٌ سعيدةٌ. (معروف، د.ت: دون صفحه)

از ديدنت بی اندازه خوشوقت شدم. ـ لقد سعدتُ كثيراً لرؤيتك. (صلاح، د.ت: ١٠٧)

تاج سر ما هستيد! ـ تاج على رأسنا! (الناطق الأصلي)

خانه ی خودتان است. ـ البيت بيتك. (نُعيمة، ١٩٩٢: ١٢)

المجموعات المتشابهة في المجاملات الفارسية والعربية

إن المجموعات المتشابهة أو النظائر المخادعة تعبير فرنسي يدل على وجود كلمات تبدو متشابهة بين لغتين، لكنها في الحقيقة مختلفة في الاستعمال وتؤدي إلى الانطباع الخطأ، ويحدث هذا في اللغات المتقاربة. إن التحليل التقابلي يساعد المتعلّم في تمييز المجموعات المتماثلة والمتشابهة ؛ لأنه قد لا ينجح في اكتشاف أوجه الاختلاف والتشابه كما أنه قد يتوهم «تشابهاً غيرَ حقيقي» (يُنظر: الراجحي،١٤٢٤، ص٥٠) تكثر هذه التشابهات غير الحقيقية في اللغات المتقاربة وكلما اقتربت اللغتان كثرت النظائر المخادعة ليقع المُتعلّم بسببها في أخطاء أكثر. أما بالنسبة إلى الفارسية والعربية فمع أنهما تتعلقان بفصائل لغوية مختلفة؛ فالفارسية تنتمي إلى أسرة اللغات الهندوأروبية بينما العربية تنتمي إلى أسرة اللغات السامية، إلا أن العلاقة والقرابة التی حدثت بينهما بعد ظهور الإسلام ربما تُعدّ أقوى من علاقتهما مع بقية اللغات، و قد يُمكن القول إننا نكاد لا نرى مثل هذه العلاقة بين لغتين أخريين، ويُمكن استنتاج قوة هذه العلاقة من استعمال عددٍ كبيرٍ من الكلمات العربية في الفارسية والعكس صحيح. ولكن لكثير من الكلمات العربية المستعملة في الفارسية معنى مختلف ما لها في العربية، وهذا الأمر كما ذكرنا آنفاً يُعدّ في علم اللغة من النظائر المخادعة التي تؤول بالمتعلّم إلى الوقوع فی الخطأ، لأنه يظن أن للكلمات المشتركة في الفارسية والعربية معاني واحدة فيستخدمها فی كتاباته ومحادثاته

بالعربيـة كـما يسـتخدمها في الفارسـية. في المجامـلات العربيـة المجموعـة وجدنـا كلـمات مستخدمة في الفارسية ولكـن استخدامها يختلـف تماماً عـمّا في العربيـة. علـى سـبيل المثـال:

اجازه ما دست شماست.

ـ أنت صاحب الإِذن و السَّماحة. (نجفى ايوكى و ميراحمدى، ١٣٩٢: ١٦)

اختيار با شماست.

ـ أنـت فـى نَفَسٍ مـن أمـرك./ لـك عَنـه مَندوحَـةٌ (مُنتَـدَحٌ)./ حبلـك علـى غاربـك./ أنـت حُرٌّ./ كـما تَشـاءُ. (المصـدر نفسـه: ١٨)

ارادت داريم.

ـ لك مكانة في قلوبنا. (الناطق الأصلي)

بدون تعارف بفرماييد. (راستش را بگوييد.)

ـ تفضّل بدون تكليف./ كلِّم بالصَّراحة. (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ٣٩)

خير مقدم عرض مى كنم.

ـ مرحباً بكم!/ أرحِّب بكم./ إرحِّب بِقُدومكم. (المصدر نفسه ١٤٣)

راضى به زحمت نيستيم.

ـ عذراً على الإزعاج. (الناطق الأصلي)

زحمتتان داديم.

ـ كلَّفناكم./ أَزعَجناكم. (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ٢٠٢)

سفر بخير!

ـ علـى الطّائـر المَيمـون!/ مَصحُـوب بالسَّـلامة!/ سَـفْرَةٌ مُريحَـة! (المصـدر نفسـه: ٢٢٨) سـفرةً سـعيدةً (شـجاعى، ١٣٧٢: ٢٦)

صاحب اختياريد.

ـ الأمر إليك. (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ١٨)

لطفاً اجازه بفرماييد ...

ـ لـو تَكرّمـتَ.../ مـن فضلـك.../ لوسَـمِحتَ.../ اِسـمَح مـن فضلـك... (المصـدر نفسـه: ٣٣٤)

لطف عالى مستدام!

ـ زاد فَضلُكم! (المصدر نفسه: ٣٤٨)

معرف حضور شماست.

ـ مُقدَّم لك./ مَعروف عندك./ تعرفه. (المصدر نفسه: ٣٥٧)

مفتخرم كه به استحضار جنابعالى برسانم...

ـ أَتَشرَّفُ بأن أُحيطَ سِيادتَكم عِلماً بأن .../ يُشرِّفُني بأن أُفيدَكم بأن ... (المصدر نفسه: ٣٥٨)

وعلى عكس ما قلنا، هناك من الكلمات المشتركة في الفارسية والعربية ما له مدلولات مختلفة في اللغة العربية؛ من الممكن أن يخطأ الطالب في استخدامها؛ منها:

به به، چه عالى!

ـ يا سلام! (معروف، د.ت: بدون صفحه)

«سلام» في الفارسية تستخدم للتحية فقط ولكن في العربية تستخدم للوداع، و«يا سلام» للتعبير عن الإعجاب وكذلك عن التعجب وفهم القصد رهين بنبرة صوت المتكلم. ربما المتعلم الإيراني عند التحدث بالعربية لايستخدم «سلام» إلا للتحية متأثراً بلغته الأم رغم أن العرب لايستعملون «سلام» للتحية وإنما للوداع. للتحية يقولون: السلام عليكم.

علاوة على ما قلنا من النظائر المخادعة، هناك مفردات في المجاملات الفارسية نوظفها بصورة واحدة في مواقف مختلفة ولكن في العربية لكل موقف مجاملة خاصة؛ ربما بإمكاننا أن نعتبرها أيضاً من النظائر المخادعة؛ منها:

شب بخير

ـ (في بداية الليل) طابَ ليلُك!/ ليلةٌ سعيدة!/ مساءُ الخير!/ مساءُك بالخير!/ طابَ مساؤك! (صادقى، برنامج لهجه عراقى)

(عند النوم) تُصبِح على خير!

هذه المجاملة من مجاملات كثيرة الاستعمال يتعرض الطلاب لمشكلة عند استعمالها الصحيح. في اللغة الفارسية يُستخدَم هذا التعبير بصورة واحدة (شب بخير) بعد الغروب حتى نهاية الليل لكن استعمالها في اللغة العربية يختلف باختلاف زمن استعمالها. في بداية الليل تستخدم «مساءالخير، طاب ليلُك، و...» لكن في نهاية الليل وقبل النوم تستخدم: «تُصبِح على خير» ويقال في الجواب: « وأنت من أهله». قد يستخدم المتعلم الإيراني «مساء الخير» عند النوم مع العناية بمعادلها الفارسية دون الانتباه بزمن استعمالها.

ببخشيد. (لطلب العفو)

ـ اسمح لي. (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ٣٦) لا تؤاخذني. (محفوظ، د.ت: ٢٠٩) (عبّود، ١٩٨٤: ١٨٤) عفواً!/ عذراً! (شجاعى، ١٣٧٢: ٢٧)

ببخشيد ... (للعبور من بين جماعة من الناس)

- المعذرة ... (الناطق الأصلي)

ببخشيد ...؟ (مقدمة لطرح سؤال)

- من فضلك ...؟ (المصدر نفسه)

«ببخشيد» شأنها شأن «شب بخير» تستخدم في الفارسية في مواقف عدة بصورة واحدة. ومن هذه المواقف طلب العفو، لطرح سؤال، أو مثلاً للعبور من بين جماعة من الناس. ولكن في العربية مصطلحات خاصة لكل موقف. ربما يستخدم المتعلم الإيراني «عفواً» وهي من المصطلحات الأكثر استخداماً بين طلاب العربية في كل المواقف التي يتعرض لها متأثراً بلغته الأم وثقافتها.

خواهش مى كنم.

- للطلب: أرجو... (معروف، دون تاريخ، دون صفحة)

- للرد على شكر والاعتذار: عفواً! (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ١٣٥)

«خواهش مي كنم» من المجاملات الكثيرة الاستخدام في اللغة الفارسية؛ من أهم المواقف التي نستخدمها للطلب وللرد على شكر أو اعتذار. ولكن في العربية لكل موقف من الموقفَين مصطلح خاص وهما «أرجو» للطلب والترجي، و«عفواً» للرد على الشكر أو الاعتذار، فمن الممكن أن يخطأ المتعلّم في استخدام «أرجو» و«عفواً».

المجموعات المختلفة في المجاملات الفارسية والعربية

ولدراسة عناصر الاختلاف في المجاملات ، ذكرنا العناوين التالية:

إسمية المجاملات وفعليتها

استناداً إلى ما ذكرناه من المجاملات الفارسية وما يعادلها في العربية ،عرفنا أنه يتم استخدام المجاملات في اللغة العربية في جمل إسمية وفعلية؛ لكن أساس استخدام المجاملات في اللغة الفارسية هي الإسمية ويكون الإسم المتصدر أو المبتدأ حتى في الحالات التي ابتدأت الجملة بالفعل محذوفاً أو مقدراً. ومن الواضح أن معرفة نوعية بنية الجمل العربية وكذلك كمية استخدام الجمل الإسمية والفعلية في هذه اللغة يساعد المتعلم توظيف المجاملات في المواقف الحقيقية بشكل صحيح؛ لأن الجمل في اللغة الفارسية بشكل عام إسمية ولكن في اللغة العربية يجب أن يتم الاختيار بين الجملتين الإسمية والفعلية طبقاً لهدف المتكلم. لهذا الغرض تمّت مقارنة ودراسة كمية استخدام

الجمل الإسمية والفعلية في المجاملات العربية والفارسية فتوصلنا إلى أنه من مجموع ٣٧٠ مجاملة عربية ، كانت ٢٤٤ مجاملة جملة فعلية. و٤٥ عبارة كانت « متعلقة بالفعل المحذوف» أو «المفعول المطلق للفعل المحذوف». إذن، بإمكاننا أن نستنتج أن عدد الجمل الفعلية في المجاملات العربية ضعفي الجمل الإسمية تقريباً، بينما تبدأ المجاملات عادة في الفارسية بالإسم، وهذا ما يدعو الطالب الإيراني بأن يبدأ مجاملاته العربية بالإسم متأثراً بلغته الفارسية.

المفردات

من خلال دراستنا للمجاملات اتضح لنا أن هناك ١٢٣ مجاملة من المجاملات الفارسية تختلف عما يعادلها في العربية لغوياً. على سبيل المثال:

از شما به ما رسيده!

- خيرك سابق. (الناطق الأصلي)

المجاملات المذكورة أعلاه في اللغتين لا تماثل بعضها بعضا لغوياً وربما إن لم يكن متعلم اللغة ملمّاً بمرادفه الصحيح فيرتب الكلمات إلى جانب بعضها رداً على المجاملات وفقاً للغته الأم وقد يستخدم خطأ عبارة «قد وصلنا منكم » وهذه ليست مفهومة للناطقين بالعربية.

خسته نباشى / نباشيد!

- ساعدك الله./ الله يُقَوّيك./ الله يُعطيك العافية./ أفادك الله./ أحسن الله سعيك./ طَيب الله أنفاسك. (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ١٣٠)

هذه المجاملة من أكثر المجاملات استخداماً في اللغتين؛ قد يخطأ المتعلم في تعبيرها وذلك يعود إلى ظاهرها المختلف في الفارسية عن العربية فيحاول أن يترجمها حرفياً وقد يستعمل «لا تتعبْ». لكن العرب رداً على هذه المجاملة يستخدمون عبارة «سلَّمك الله » ، ولكن الطالب الإيراني عادة يردّ على هذه المجاملة بكلمات الشكر والامتنان متأثراً باللغة الفارسية. وهذا الإشكال نراه عندما يسأل العربي المتعلم الإيراني: كيف حالك؟ يرد عليه بـ« شكراً ، ممنون و...» وهذا ليس في الثقافة العربية، بل يجب القول: بخير، الحمد لله، ثم نشكره.

چرخهايش برايت بچرخد!

- باليمن والبركة / على الخير والبركة! (الناطق الأصلي)

عندما يشتري شخص سيارته يُهنأ متفائلاً: « چرخهايش برايت بچرخد» بعد التهنئة

و التحية. من خلال بحثنا اتضح لنا أن هذه المجاملة ليست شائعةً في الثقافة العربية. قد يقال هكذا: «باليمن والبركة» لكنها ليست مرادفاً دقيقاً للمفهوم الفارسي .ويعتقد المتحدث المصريّ الذي أجرينا المقابلة معه أن المصريين يستفيدون من هذه المجاملات للملابس فقط ولا توجد بينهم مجاملة خاصة لتهنئة من يشتري سيارة أو دراجة و...؛ ولكن لتهنئة الملابس مثلاً يقولون: «مبروك تقطعهم في عرق العافية» أو لتهنئة الحذاء يقولون: : «مبروك على الأرض.» ونحن في الفارسية للملابس والأحذية وأي شيء آخر نستخدم عبارة واحدة وهي: «مبارك باشد!» أو «به شادي بپوشي!»

وهناك أمثلة أخرى للعناصر المختلفة في المجاملات العربية والفارسية؛

به پای هم پیر شوید. ـ بالرفاه و البنين! (باكثير، د.ت: ١٠٨)

پایدار باشید! ـ ربط الله على قلبك! (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ٥٣)

تولدت مبارك. ـ كلّ عام و أنت بخير. (صلاح، د.ت: ٧٥)

دست راستتان زیر سر ما. ـ رزقنا الله كما رزقك. (الناطق الأصلي)

دم در بد است. ـ تفضّل. (المصدر نفسه)

دور از این خانه! ـ محروسين! (المصدر نفسه)

ت - مجاملات دون مرادف

لم نجد لثلاث مجاملات فارسية مرادفاً في اللغة العربية على الإطلاق؛ ألا وهي:

ببخشید پشتم به شماست.

گل پشت ورو ندارد.

هذه المجاملتين من المجاملات الخاصة باللغة الفارسية. عندما يجلس شخص أمام شخص آخر ويدير ظهره يعتذر منه بقوله «ببخشيد، پشتم به شما است»، فيُقال في جوابه «گل پشت و رو ندارد.» وذلك باستخدام التشبيه. في دراستنا للمجاملات في العربية لم نجد لهما معادلاً في اللغة العربية،

شيرين كام باشيد!

عندما تعطي أحداً قطعة حلوى لكى يأكلها فى هذا الموقف يقول: شيرين كام باشيد! لم نجد معادلاً لهذه المجاملة في العربية الفصحى وإن وجدنا في اللهجات الشامية والعراقية، والمصرية مجاملات تماثلها تقريباً.

ج ـ المستوى الدلالي

و بمقارنة مجاملات الفارسية والعربية مع بعضها رأينا أنه من مجموع ٣٧٠ عبارة مجاملة، تُماثل ٣٣٠ مجاملة بعضاً مع بعض دلالياً. والمجاملات المتبقية تختلف بعضها

عن البعض.على سبيل المثال:

آفتاب از كدام طرف در آمده؟!

- يا للعجب العُجاب!/ يا لمثل هذا!/ يا عجبى من هذا!/ هذا مما يُزكم الأنوفَ؟! (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ١١)

تستخدم هذه العبارة حين ينزل ضيفٌ منزل المضيفِ وربّما حين يحدث هذا النزول غير متوقع. المجاملات العربية في هذا الموقف توحي فقط للتعجب ولكن ما يعادلها بالفارسية، لها جذور في الثقافة والمعتقدات الشعبية؛ حيث أن الناطق بالفارسية يعرف أن القصد ليس الاطلاع على جهة طلوع الشمس، وإنما الاستغراب من الالتقاء بضيفه. وينبغي الذكر أن المجاملات الأهوازية (اليوم الشمس امنين طالعة) والخليجية (الشمس من أين طالعة) في هذا المجال تشبه لحدٍ كبير هذه المجاملة الفارسية، ربما يرجع السبب إلى تأثرهما باللغة الفارسية وثقافتها.

د- أدبية المجاملات الفارسية والعربية

ومن خلال دراستنا للمجاملات ومن عيّنة الدراسة اتضح لنا أن المجاملات الفارسية أكثر تعقيداً دلالياً من المجاملات العربية؛ لأنه تتجلى الصناعات الأدبية في المجاملات الفارسية أكثر من المجاملات العربية، بعبارة أخرى إن المجاملات في اللغة العربية أكثر صراحة مقارنة بالمجاملات في اللغة الفارسية، ونشير إلى ذلك في النماذج التالية:

عمرت گل نباشد.

- أطال الله بقائكم / عمركم! (الناطق الأصلي)

كما واضح من مفهوم هذه العبارة، في كلتا اللغتين أن مراد المتكلم هو طلب زيادة العمر للمخاطب؛ أما في اللغة العربية فيشار إليها بصراحة، لكن في اللغة الفارسية نستعين بالصناعات الأدبية وقد تتمتّع بالتشبيه البليغ لإقامة التشابه بين عمر الإنسان وعمر الوردة.

برگ سبزى است تحفه درويش!

- إنّ الهدايا على مقدار مُهدِيها!/ أنزلتُ فى الطبق كلَّ ما كنت أمتلكه!/ هذا كلّ ما كان بيدى! (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ٤١)

المتعلّم الإيراني يفهم مقصد هذه المجاملات العربية بسهولة؛ إن مانح الهدية قد استنفد كل ما لديه من قوة وثروة لإعطاء الهدية للطرف الآخر، ومع ذلك، فى المقابل شخصية مستلم الهدية تكون قليلة. هذه المجاملة لها استخدام فى كلتا اللغتين بمعانى

متماثلة وتشير المجاملات بنفسها إلى المفهوم ولكن في اللغة الفارسية نستفيد من الصنائع الأدبية في انتقال المفهوم فشبهت الهدية التافهة بالورقه الخضراء ومانح الهدية «بالدرويش» فربما متعلّم اللغة الفارسية من الأجانب ربّما يواجه صعوبة في استيعابها وهناك نماذج أخرى:

شكر در كلامت!

- عفواً لمقاطعيّ كلامك/ ! أعتذرُ لمقاطعيّ! (المصدر نفسه:٢٤٤)

شمع و گل و پروانه و بلبل همه جمعند.

- اِحتشَدَ أصدقاء العُمر./ اِجتمع الأحبّاء. (المصدر نفسه: ٢٤٥)

قدمتان روى چشم! (قدمتان روى تخم چشم ماست.)

- على الرُّحب و السَّعة!/ مَرحَباً بكم!/ أهلاً و سهلاً!/ أهلاً بكم!/ مَرحَباً بك!/ شرّفتم!/ نوّرتم! (المصدر نفسه: ٢٨٦)

كلبه محقرى است / كلبه درويشى است.

- بيت متواضع. (الناطق الأصلي)

و الجدير بالذكر نرى استخدام الصنائع الأدبية في المجاملات العربية ،وإن كان عددها أقل منها في المجاملات الفارسية. على سبيل المثال:

گل گفتى!

- أَصبتَ الغايةَ! (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ٣٢٤)

كسى به گرد پايتان نمى رسد.

- لا يَشّقُّ لك غبارٌ. (محفوظ، د.ت: ١٠١)

هرچه از دوست رسد نيكوست.

- ضرب الحبيب زَبيب وحجارتُه رمّان. (نجفى ايوكى وميراحمدى، ١٣٩٢: ١٧٥)

نظراً لتكلف وتعقد المجاملات الفارسية مقارنة باللغة العربية ينبغي الذكر أن المجاملة لها بعدان رئيسيان: أ) استخدامه العام، بمعنى التواضع العامّ ب) استخدامه الخاص الذي له علاقة مع السلطة (دركيج، ١٣٨٦: ٢٨). إذن يمكننا القول إن المجاملات مثل «خوبى از خودتان است.»، «خدا سايه شما را از سر ما كم نكند. »، «خجالت ندهيد.»، «چه شد سرى به فقير و فقرا زديد؟!» دالة على الاستخدام العام أو ما يتعلق بالتواضع وبعض المجاملات كـ«غلام شماست»، «كنيز شماست»، «تاج سر ما هستيد!»، «امرى داريد؟» دالة على الاستخدام الخاص أو ما يتعلق بالسلطة التي ورثناها نحن الإيرانيين من الماضي.

ربما يكون مستبعداً أن نقول اليوم إن المجاملات مرتبطة بمقولات كالسلطة. لكن يجب أن نقول أن هذا التصور بدأ من أن البعض يرون أن تعقّد المجاملات في إيران وتوسعها متأثر بالسلطة وتفشي اللغة الفارسية؛ نظراً لأن اللغة الفارسية في الأدب والشعر لها تاريخ مديد، وكان معظم الشعراء الإيرانيين مادحي بلاط الملوك فتفشت لغة الشعراء وأهل البلاط شيئاً فشيئاً في أذهان عامة الناس ولغتهم باعتبار أنهم نُخب الفكر والسياسة. ويذكر الخبراء على الأفول التدريجي للأدب الكلاسيكي في القرن الحالي وبزوغ وتوسع الأدب الحديث المبني على اللغة السهلة،مما أدى إلى التقلص التدريجي للمجاملات. رغم أن هذه النظرية تشير إلى جانب من الواقع الثقافي الإيراني لكن الشعراء والأدباء أكثر من أن يكونوا مؤثرين بقوة على الواقع ،فإنهم يتأثرون بالبُنى السياسية والاجتماعية للمجتمع، و يمكن القول إن اللغة المتكلفة والمتملقة للأدب الكلاسيكي الفارسي ناتجة عن العوامل الاجتماعية وليست من عواملها البناءة. (زمانآبادى، صحيفة همشهري، ٢٢/ ١٠/ ١٣٩٣، مقالة كمپين ضدتعارف)

ويرى زنجاني أيضاً أن الإيرانيين بعد غزو العرب لإيران والانهيار الاجتماعي أصيبوا بالتحول في كافة مجالات الأدب وأحدثت العوامل البيئية ضرباً من الخوف والهلع في كل المجتمع مما أجبر الناس على أن يتحولوا إلى مادحي الحكام وأصحاب القوة حتى يوفرّوا العيش والأمان والسلامة لأنفسهم. على الرغم من اهتمام الإيرانيون الوطنيون بالدفاع عن حضارة وثقافة هذه الحدود وقد حاولوا إيصال هويتهم ولغتهم مرة أخرى لمنصة الظهور ولكن تم تشكل روح التعريف والاسترضاء والمظاهر في الناس وفي العصور المختلفة بألوان وأنواع خاصة (زنجاني: ١٣٨٦: ٢٩).

النتائج

للإجابة عن أسئلة البحث تم تجميع ٣٧٠ مجاملة فارسية وقمنا بإيجاد ما يعادلها من العربية الفصحى وثماني لهجات عربية.و في الخطوة التالية درسنا المجاملات على أساس عناصر التماثل، والتشابه، والاختلاف بذكر نماذج لها بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون الإيرانيون عند توظيفهم المجاملات العربية. يتوقع الباحثون أن يبدأ سلم الصعوبة بتلك المجموعات المختلفة منتهياً إلى المجموعات المتماثلة؛ تلك التي يتمثلها الدارس في فترة وجيزة ولاتمثل مشكلة عنده (طعيمة، ٢٠٠٤: ٣٠٥-٣٠٦)، و حسب الإحصائيات التي قمنا بها أن المجموعات المتماثلة تحتل مساحة كبيرة من المجاملات (٢٤٥ مجاملة من مجموع ٣٧٠ مجاملة) فيمكننا الإدعاء

في هذه الدراسة التنبؤية بأن الطالب الإيراني يتمكن من استيعاب وتعلّم قدرٍ كبيرٍ من المجاملات العربية في أقصر مدة ممكنة إن وضعت في متناول يده كمادة دراسية معدة على أساس من المقارنة الهادفة للمجاملات بين الفارسية والعربية. وبالنسبة لعناصر التشابه والاختلاف في المجاملات فيمكن التقليل من أخطاء الطلاب المحتملة بالاقتراحات والتوصيات التالية للمعلّمين والطلاب؛

ـ أن يقوم المعلّم بالتحليل التقابلي بين العربية والفارسية في مستويات اللغة الأربعة لتحديد نقاط الصعوبة ليسهل علاجها والتنبؤ بالأخطاء، وهو من باب توقع البلاء قبل حدوثه.

ـ أن يكيّف أساليب التدريس وفقاً للمشاكل التي تظهر أثناء التعلم.

ـ أن يدرّب الطلبة على القوالب وذلك عن طريق اختيار أنماط وقوالب تعالج قصور الطلاب اللغوي بطريقة تدريجية.

ـ أن يدرّب الطلبة على المحاكاة والحفظ، لأن اللغة ليست إلا عادات، فأفضل وسيلة لتعلم اللغة هو انتقاء وحفظ جمل وتراكيب من كلام الفصحاء وفقاً للمشاكل التي أسفرت عنها الدراسة.

أما بالنسبة إلى فحوى المقررات الدراسية ـ وهي عَصَب تعليم العربية ـ فيوصى:

ـ أن تؤلف كتب خاصة لتعليم العربية للطلبة الإيرانيين، حيث إنهم يعانون من مشاكل مختصة بهم، لايواجها الناطقين بغيرها.

ـ أن يتم إعدادها على أساس الدراسات التقابلية التي تتنبأ بأخطاء الطلبة الفرس اللغوية لتغطي المشاكل التي تواجه الطلاب أثناء تعلم العربية.

ـ أن يُدرَّب الطلاب على أنواع التدريبات، لترسخ وتنمو مقدرتهم اللغوية.

ونرى من واجب الطالب:

ـ أن يبذل ما في جهده في تنمية قابليته اللغوية على التعبير الصحيح كتابةً وشفهياً.

ـ أن يأخذ قراءة النصوص العربية المعاصرة ومشاهدة الأفلام والمسلسلات العربية بمختلف اللهجات بعين الاعتبار كي يتعرف على كيفية صياغة الجمل العربية وتحديداً المجاملات.

ـ أن يجتنب التفكير بالفارسية وترجمتها إلى العربية، إذ إنها تسبب أخطاء هائلة نتيجة التداخل اللغوي.

ـ أن يكشف عن أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغة الفارسية والعربية ليسهل عليه تجنب التداخل اللغوي.

المصادر والمراجع

أباظة، ثروت. (١٩٩٢م). **صفوة المؤلفات الكاملة**. تحقيق والضبط: إدارة النشر العربي، تقديم عبد العزيز شرف. الجيزة: الشركة العالمية للنشر لونجمان.

ابوذر (مجيد)، صادقى. (١٣٩٥). **لهجه عراقى**، ويراست ١.١ . نرم افزار رايانه اى.

إدريس جوهر، نصرالدّين. (د.ت). **تعليم اللغة العربية ثقافياً للناطقين بغيرها**. دليل العربية.

اسلامى، احمد رضا. (١٣٨٠). «تأثير فرهنگ بر برخى از ساختار هاى زبان و نقش الگوسازى در آموزش آنها». **مجله آموزش زبان**. شماره٦٣. ص ١٢-١٧.

السن، تئووان، و همكاران. (١٣٧٢). **زبان شناسى كاربردى؛ يادگيرى و آموزش زبان هاى خارجى**. ترجمه محمود الياسى. مشهد: معاونت فرهنگى آستان قدس رضوى.

ايمانيان، حسين. (١٣٩٤). **فرهنگ تعبيرها و اصطلاحات روزمره بر پايه متون داستانى و نمايشنامه اى معاصر عرب**. تهران: انتشارات علمى و فرهنگى.

بابازاده، جميله. (١٣٨٨). «زبان، فرهنگ، اصطلاحات و ارتباط آنها با آموزش زبانهاى خارجى». **پژوهش زبانهاى خارجى**. شماره٥٥. ص١٩-٢٨.

باكثير. على أحمد. (د.ت.). **عودة الفردوس**. د. ط. الفجالة: مكتبة مصر.

براون، اچ. داگلاس. (١٣٦٣). **اصول يادگيرى و تدريس زبان**. ترجمه: مجد الدين كيوانى. تهران: مركز نشر دانشگاهى.

پرموزه. على اكبر. (١٣٩٢). «جايگاه فرهنگ ها در آموزش زبانهاى خارجى». **پژوهش هاى علوم انسانى دانشگاه اصفهان**. سال ٥. شماره ٣٠. ص ٢١١-٢٢٣.

پشت دار، محمد على. (١٣٨٨). «تعارفات زبان فارسى از ديدگاه علم بلاغت (مجاز)». **نامه پارسى**. شماره ٤٨و ٤٩. صص٥٩-٧٠.

حاجى رستملو، قدرت. (١٣٨٦). «جايگاه فرهنگ در آموزش زبان هاى خارجى». **پژوهشگاه علوم انسانى و مطالعات فرهنگى**. سال ١٦. شماره ٧٢. ص١٣٩-١٥٤.

دانشگر، محمد. (١٣٨١). «تعارف و فرهنگ آن نزد ايرانيان». **نامه پارسى**. س٧. ش٢. ص ٥٧-٧٢.

دركيج، منيره. (١٣٨٦). «چرا خارجى ها تعارفات فارسى را نمى فهمند؟». **نامه پارسى**. سال ١٢. شماره اول و دوم. ص١٧-٤٢.

الراجحي، عبده. (١٤٢٤ه.ق). **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية**. الطبعة الثانية. بيروت: دار النهضة العربية.

رستم بيك تفرشى. آتوسا و رمضانى واسوكلائى. احمد. (١٣٩١). «نقش فرهنگ در آموزش

زبـان خارجـی». **پژوهـش نامـه انتقـادی متـون و برنامـه هـای علـوم انسـانی**. تهـران: پژوهشـگاه علـوم انسـانی و مطالعـات فرهنگـی. سـال دوازدهـم. شـماره اول. ص١٥-٣٤.

زمانآبادي، محمد جواد، ٢٢/ ١٠/ ١٣٩٣، **صحيفة همشهري**، مقالة كمپين ضد تعارف.

http://farhang.hamshahrilinks.org/Contents/%D9%83%D9%85%D9%BE%D9%8A%D9%86%D8%B6%D8%AF%D8%AA%D8%B9%D8%A7%D8%B1%D9%81!?magazineid=973

زنجانـی، محمـود. (١٣٨٦). «فرهنـگ تعريـف و تعـارف». مجموعـه مقـالات: **نشريـه داخلـی**. شـماره ٤٨. ص٢٩.

شجاعی. علی اصغر. (١٣٧٢). **مكالمات و اصطلاحات روزمره عربی- فارسی**. ناشر: مؤلف.

صـلاح، عبير. (د.ت). **٢١١١ جملة بالعامية الإيرانيـة ١٠٠٠ جملـه عاميانـه فارسـی بـا معـادل عربـی**، القاهـرة: أكتب.

طعيمـة. رشـدي أحمـد. (١٩٨٢). **المعجميـة و الثقافيـة لتعليـم اللغـة العربيـة لغير الناطقين بهـا**. مكـة المكرمـة. جامعـة أم القـرى.

طعيمـة. رشـدي أحمـد. (٢٠٠٤). **المهـارات اللغويـة، مسـتوياتها، تدريسـها، صعوباتهـا**. دارالفكـر العـربي. القاهـرة.

عبّود. مارون. (١٩٨٤م). **فارس آغا**. دار الثقافة. بيروت. الطبعة الخامسة.

لطافتی. رويـا و جعفـری. فاطمـه (١٣٨٦). «جايـگاه فرهنگـی كلمـه در آمـوزش زبان». **پژوهشـنامه علوم انسـانی**. شـماره ٥٦. صـص ٧١- ٨٢.

محفوظ. نجيب. (د.ت.). **زقاق المدق**. مكتبة مصر. لاط. الفجالة.

معروف، يحيى. (بی.تا). «**مكالمه عربی ويژه زائران**». بی نا. بی جا.

مصطفـى. إبراهيـم؛ وآخـرون. (١٤٢٧ ه.ق.). **المعجـم الوسـيط**. الطبعـة الثانيـة. طهـران: مكتبـة المرتضـوی.

نجفـی ايوكي، علـی و مـير احمـدی، سـيد رضـا. (١٣٩٢). **فرهنـگ تعابـير متـداول (پربسـامدترين تعبيرهـای كنايـی، مجـازی، اصطلاحـی، مثـل هـا و ...) فارسـی - عربـی**. كاشـان: دانشـگاه كاشـان

نُعيمة، ميخائيل. (١٩٩٢م). **مذكّرات الأرقش**. الطبعة التاسعة. بيروت: مؤسسة نوفل.

ــــــــــــ (د.ت). **الأخطـاء اللغويـة التحريريـة لطـلاب المسـتوي المتقـدم في معهـد اللغـة العربيـة بجامعـة أم القـرى**. مكـة المكرمـة: جامعـة أم القـرى.

Fries, C (1945), **Teaching and learning English as a foreign language**, Ann Arbor Mich.

Lado, R. (1957). **Linguistics Across Cultures** . Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Rawdhan, Ahmed Salman. (2015). **A Gender-Based Pragmatic Analysis of the Use of English Compliment Responses by Iraqi EFL Students :A Speech Act Perspective**. Thesis For Degree Of Science (Msc). Razi University.

Whitman, R L.(1970). «Contrastive analysis: Problems and Procedures». **Language Learning,** 20: 191-197.

Teaching Arabic compliments to Persian-language learners of Arabic (based on Contrastive analysis)

Maryam Jalaei*[1], Afruz Sadat Mousavi[2]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Kashan University, Iran
2. M.A. Graduate from the Department of Arabic Language and Literature, Kashan University, Iran

Abstract

The most important goal of language learners is to master the target language and apply it in communication situations and it is clear that culture has a profound effect on language teaching because language and culture are complementary and cannot be differentiated. "Compliments" are part of the language such that culture has a prominent role in the quality of their application in creating effective and constructive relationships between the speaker and the learner, either written or oral. However, the teaching of Arabic culture in the curriculum of teaching Arabic language to Persian speakers has not been fully considered, and - in most cases - Persian learners do not have enough ability to respond to Arabic compliments. Therefore, the contrastive analysis of compliments between the two Persian and Arabic languages provides a good context for learners in order to avoid making mistakes when using Arabic proclamations. Therefore, the present study has collected a coherent set of two Persian and Arabic phrases, and then examined their identical and similar as well as different elements using a descriptive-analytical method. The findings of this research show that the identical elements account for a considerable amount of the studied complications; therefore, it is expected that Iranian students will not face serious problems in learning Arabic compliments.

Keywords: Persian language, Arabic language, culture, compliments, Contrastive analysis.

---

* Corresponding author: maryamjalaei@gmail.com

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الثاني، ربيع وصيف ١٤٣٨/١٣٩٦، ص ٥٢-٣٣

توظيف الشعر العربي المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (شعر نزار قباني نموذجاً)

فرزانه رحمانيان كوشككي[1*]، ريحانه ملازاده[2]

١- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة آزاد الإسلامية في إيران، فرع رامهرمز.
٢-أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الزهراء الإيرانية.

تاريخ الوصول: ١٨/ ١٢/ ١٣٩٥   تاريخ القبول: ٠١/ ٠٦/ ١٣٩٦
٠٩/ ٠٦/ ١٤٣٨   ٣٠/ ١١/ ١٤٣٨

الملخّص

تعتبر اللغة من أهم وسائل التواصل بين البشر ، وتُولي عناية خاصة بمناهج التعليم المعاصرة. والإلمام بالأدب جزء لا يتجزّأ من تعلّم أية لغة في العالم. والنصوص الأدبية تعمل على تنمية مهارات الطلبة اللغوية والتعبيرية والذوقية. ومن بين النصوص الأدبية الذي حظى حظوة عالية هو الشعر لأننا حين نقرأه أو نسمعه نشعر باللذة الفنية. واختيار المحتوى اللغوي وانتقاء النصوص الشعرية الجيدة التي تتوفر فيها المواصفات اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عملية دقيقة نظراً لما يكتنفها من عوامل وأسس ومتغيرات تتعلق بالمعرفة والمتعلم والمجتمع واتجاهات العصر الحديث. هذا والشعر المعاصر في حد ذاته لا يعدّ اللغة لغة عادية بل لغة مبدعة تحمل التعبير الحسي التقديري والتعميق الدلالي. ومن جانب آخر يعدّ مصدراً خصباً للتعليم. من هذا المنطلق يعرض هذا البحث جهوداً في مجال تعليم اللغة العربية عن طريق الشعر المعاصر ويحاول أن يعرّف مصدراً موثوقاً للتدريس غنياً بالمصادر اللغوية و يوضح ذلك من خلال نموذج من شعر الشاعر المعاصر نزار قباني، معتمداً على المنهج الوصفي والتحليلي حيث توصل إلي أن الشعر المعاصر يستطيع أن يؤدي دوراً مهماً في تقوية البنى التعليمية والمهارات اللغويه لأنه يحوي مفردات لغوية متنوعة تزيد من الكفاءة اللغوية والمخزون اللغوي وتنمي القدرة على الفهم، ويمكن استخدامها من حيث مميزاتها كالتكرار و الطابع الحواري والسرد القصصي والصورة الشعرية في العملية التعليمية لغير الناطقين بالعربية، وقد يكون منطلقاً في بناء منهج جديد مناسب لطلاب الناطقين بغيرها في العصر الحالي.

الكلمات الدليلية: اللغة، التعليم، الشعر المعاصر، نزار قباني.

---

* الكاتب المسؤول: ehsan7413@gmail.com

المقدمة

لا نغالي إذا قلنا إنّ الأدب هو المادة الأولية لدراسة اللغة. والأدب يركز على اللغة، ولغة الشعر بناء حيّ متكامل. وذلك نظراً لأهمية أهداف تدريس الأدب، وبالتحديد الأدب العربي، فالنصوص الأدبية من نظم ونثر تعمل على حفظ اللّغة لأنها عماد مرصوص لحفظ كيان الأمة. وفى هذا البحث اخترنا الشعر الحديث المختلف عن القديم فى أساليبه ومضامينه وصوره وبنائه الفنية وبإمكانه أن يستعمل بشكل مباشر فى مجال تعليم اللغة على نحو واسع، ويوفر مادة صالحة في أغلب الأحوال لإعادة إنتاجه من قبل المعلم ، بما ينعكس بشكل مباشر على مستويي التحدث والكتابة خاصة إذا اختيرت نماذج جيدة، مع عدم إهمال الأدب القديم لأن فيه نصوص رائعة وصالحة لتعليم اللّغة. و أول من تطرق لتوظيف النص الشعري كان من المفسرين وذلك من حيث جواز الاستشهاد به. فالنص الشعري خصب فيه الدلالات التي تجعل منه أكثر مناسبة لتوظيفه في مجالات الاستعمال المختلفة كالتوظيف اللغوي والبلاغي والمعجمي والنحوي والصرفي. وعند المقارنة بين الشعر القديم والمعاصر نلاحظ أنّ لغة الشعر المعاصر لغة قريبة إلى واقع حياتنا وألفاظها سهلة بسيطة بعيدة عن الغموض، وفي هذا الشعر لا تستعمل غالباً الألفاظ الغريبة المهجورة والتي لا يُدرك معناها إلّا بالخوض في المعاجم اللغوية. هذا وفى جانب الخصائص الفنية الأخرى كالوحدة الموضوعية وما إلى ذلك تجعل الشعر المعاصر مادّة صالحة لتعليم اللغة كما تساعد المتعلم على خلق الطاقة التخيلية وترقى بقدراته الإبداعية وتنمى ذوقه وإحساسه باللغة الأجنبية.

أما ضرورة هذا البحث فتكمن في ابراز ندرة الاهتمام بالنصوص الشعرية ولاسيما الشعر المعاصر كنصّ غني بالمفردات الأساسية ذات المعايير التعليمية المناسبة لمنهج التعليم الحديث للناطقين بغيرها، حيث هي لغة الحاجات الأساسية والمحاورة، كما يلفت النظر إلى بيان قابلية الشعر المعاصر بأن يكون نصّاً تعليمياً لأنه يخلق واقعاً وسياقاً لغوياً غير متوفر فى بلد غير ناطق باللغة وهذا السياق إنما يمثّل العالم الأجنبى عالم اللغة والثقافة الذي أنتج هذا الأدب. وطبعاً لتعلّم أى لغة يجب التعرّض لثقافة أصحابها ومن جهة أخرى سيكون هذا البحث حافزاً لدراسات أخرى حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من مختلف جوانبها. ومن ثم تناول شعر نزار قباني الذي يستوفي معاييرها نظراً لما تمتاز به المفردات كعنصر من عناصر المحتوى اللغوي من خبرات تعليمية للناطقين بغير العربية. إضافة إلى ذلك أنه شاعر ذائع الصيت متميز فى لغته وتجاربه الشعرية وصوره الفنية المتنوعة، وقصائده حافلة بمعجم وصفي رائع.

وشعره له قابلية أن يكون نصاً تعليمياً يتماشى مع المناهج التعليمية الحديثة معتمداً على الخطة الوصفية التحليلية.

أسئلة البحث

تكمن صياغة إشكالية البحث في هذا السؤال:

ما هى مواصفات شعر نزار قبّاني التي تجعله مناسباً لتعليم اللغة؟

الدراسات السابقة

هناك تجارب عملية كثيرة في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من قبل المراكز الجامعية والمعاهد كما أقيمت مؤتمرات متنوعة سواء في الخارج أم في الداخل منذ عقود عدّة ولاتزال تلك التجارب تتقدم نحو التكامل. وثمة دراسات كثيرة عن تعليم اللغة العربية فى خارج بلدنا، نكتفى لضيق المجال بذكر أهم الكتب منها: كتاب»طرق تدريس اللغة العربية» للدكتور جودت الركابي(٢٠٠٢م) ركز المؤلف فيه على خصائص مدرّس اللغة العربية وكيفية تعامله مع الطلبة كما ذكر مناهج تعليمية عديدة تفيد المعلّمين، وكتاب «المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها» (٢٠٠٤م) لرشدى طعيمة، ركزّ فيه المؤلف على محور تعليم المهارات الصوتية واستخدام المدخل الاتّصالي في تعليم مهارات اللّغة وأتى بقائمة تفصيليّة للمهارات التي ينبغي أن تحظى بالاهتمام فى مختلف برامج تعليم اللغة.

ومن أهم الدراسات فى إيران: أطروحة دكتوراه بعنوان»دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين» لمريم جلائى (١٣٩١ش) وهي دراسة تجريبية على عينة من الطلاب الإيرانيين في جامعة إصفهان لتطبيق المدخل التواصلي في تحسين مهارة الكلام فقط من المهارات الأربعة.

وأطروحة دكتوراه بعنوان «تخطيط منهج لتعليم المهارات اللغوية في مرحلة البكالوريس لأقسام اللغة العربية وآدابها في ضوء مبادىء تعليم اللغة الأجنبية» بإشراف عيسى متقي زاده للطالب دانش محمدي (١٣٩٣ش) في جامعة تربيت مدرّس، أشار الكاتب فيها إلى أهم ميزات المناهج الحالية لتعليم المهارات اللغوية في أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإيرانية وقام بتحليل حاجات الدارس والمجتمع الإيراني إلى تعلّم مهارات اللغة.

ومقال للمؤلفة مريم جلائي وآخرين منشور في مجلة لسان مبين سنة ١٣٩١ش،

العـدد١٠ بعنوان»تدريس القصـة القصـيرة لمتعلمـي العربيـة مـن الناطقـين بغيرهـا في إيـران في ضـوء المدخـل الاتصـالي» وهـي في مجـال توظيـف القصـة في العمليـة التعليميـة.

ومما سبق يتضـح أنـه لم تتعـرض تلـك الدراسـات إلى تبيـين دور الشـعر المعـاصر في العمليـة التعليميـة لغـير الناطقـين بالعربيـة بصفـة مسـتقلة والتعريـف بنـصّ غنـي يسـتوفي المعايير الشـعرية. كـما لم تتطـرّق إلـى الشـعر المعـاصر بوصفـه مصـدراً غنيّـاً لتعليـم اللغـة العربيـة للناطقـين بغيرهـا.

أضواء على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

إن النصـوص الشـعرية وسـيلة مهمـة لتطويـر المهـارات اللغويـة والكفايـة الأدبيـة لـدى متعلمـي اللغـة العربيـة مـن خـلال إغنـاء رصيـده المعجمـي وملكتـه الابداعيـة لأنهـا تنـوع مـن مكونـات التعابير والألفـاظ وهـو مـن المطالـب الضروريـة في حقـل تعليـم اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا ، اذ يتطلـب اختيـار نصـوص شـعرية مناسـبة للقيـام بهـذا الـدور لـدى الـدارس، والـدارس للشـعر الحديـث مـن غـير الناطـق بالعربيـة يجـد فرصـة تعليميـة للتعـرف عـلى الجوانـب الابداعيـة في النصـوص مـن خـلال استعمال الجـرس الموسـيقي في الاصـوات والمفـردات والتراكيـب المتنوعـة المسـتخدمة في التجـارب الشـعرية المختلفـة والتـي تعتـبر قريبـة مـن تجاربـه الحياتيـة.

وتدريـس الشـعر العـربي الحديـث للناطقـين بغـير العربيـة في المسـتويات المتقدمـة يعكـس الاسـتخدام الحقيقـي للغـة اذ يـرى البعـض أن المـواد التعليميـة الأصيلـة وهـي التـي لم تُصمـم للأغـراض التدريسـة أفضـل مـن المـواد التعليميـة المصنوعـة لأنهـا تحتـوي عـلى لغـة أصيلـة وتعكـس الاسـتخدامات الحقيقـة للغة (جـاك ريشـارد،٢٠٠١: ٣٥٧).

فالنصـوص الشـعرية مـن خـير الوسـائل التـي تعـين مـدرس اللغـة عـلى جعـل درسـه تنميـة لغويـة تسـاعد عـلى نمـو المعجـم اللغـوي لـدى الطـلاب وتسـاعدهم عـلى التـزود بقـدر طيـب مـن الثقافـة العربيـة والإسـلامية متمثلـة فيـما أنتجـه الفكـر العـربي والإسـلامي مـن أعـمال أدبيـة إبداعيـة وكذلـك تدريـب الطالـب عـلى تـذوق الادب الرفيـع والاسـتمتاع بـه (المليجـي، ٢٠١٢: ١٢١)

ويجـب أن يكـون في المحتـوى مـا يسـاعد المتلقـي عـلى تخطـي حواجـز الاتصـال باللغـة العربيـة الفصحـى مترفقـاً بـه و متدرجـاً معـه، فقـد أظهـرت الدراسـات أن مشـاكل المتعلمـين ترتكـز في المفـردات وهـي أكثـر أنـواع الأخطـاء تـوارداً، لأنهـا لا تنتـج تعبـيراً مفهومـاً، فيؤدي ذلـك إلى انقطـاع في التواصـل، والمفـردات الأساسـية قضيـة قديمـة حديثـة، إذ وقـف عندهـا

الكثير من الباحثين وواضعي المناهج والمعلمين والمتعلمين على حد سواء، مدركين أهميتها العلمية التعليمية والتربوية، للانتقال بالمتعلم على نحو مدروس من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، مؤكدين ضرورة رصدها وتقديمها في مواد تعليم العربية، ومنطلقاً في تحديد مستويات المتعلم اللغوية العامة والخاصة، وفي تقويمها وفق معايير تحدد ماهيتها وتوزيعها وأهمها شيوعها معنى ومبنى، وقابليتها للتعلم والتعليم. (الراجحي،١٩٩٢م:١٨٩). ولا بد أن يكون هناك تعريف للمنهج و وضعه في مرتبة رفيعة في التعليم لأن التطور في العقود الثلاثة الماضية لتعليم اللغة في العالم كان متأثراً من المناهج الحديثة (جيرال وجاليسون، ١٣٦٦ش:٥).

ويجب أن يُراعى في مقررات الناطقين بغير العربية الاختلاف الشاسع بين تعليم اللغة العربية كلغة أم وتعليمها كلغة ثانية أو أجنبية ، فينبغي بناء مناهج تختلف في مداخلها ومنهجيتها ومحتوياتها وطبيعة المسائل اللغوية والفكرية والثقافية والأساليب والطرائق التي تقدم بها عن تلك التي يتم تدريسها للناطقين بها بأفضل المناهج ما جاء مُرغِّباً لا مُرغماً. غير أن الإشكالية الحقيقية التي تواجه واضعي المناهج هو اختيار نصوص أصلية موثوق بها ومتنوعة كُتبت أصلاً للناطق باللغة، تقدم واقعاً لغوياً موجوداً بالفعل، وتكون في الوقت نفسه تتمتع بطابع تعليمي. وهذا أمر لا بد من التأمل فيه، فتنوع النصوص الأصلية يعني تنوع في مستواها اللغوي وفق تنوع موضوعاتها ومؤلفيها.

ولكن ما هي الكلمات التي ينبغي تدريسها في اللغة الثانية.حيث يعتمد هذا الأمر على الأهداف وعلى الوقت المتاح للتدريس، ليست كل الكلمات التي يعرفها الناطق الأصلي هي بالضرورة مفيدة لمتعلمي اللغة الثانية الذين ليس لديهم إلا وقت محدود للتعلم (جاك ريتشاردز،٢٠٠١م:٢٦).

إن تنمية المهارات اللغوية ضمن النصوص الأصلية والتي تستوفي المعايير المناسبة تساعد على تكوين مخزوناً لغوياً ثرياً داعماً ومكملاً لمفردات تلك النصوص التي تشكل معها رصيداً من المفردات الأساسية ولتحقيق الكفاية اللغوية وقدراً تعليمياً مطلوباً لدي المتعلم تكون بالتدريبات المناسبة والمتنوعة على مستوى دلالة المفردات. وتعني الكفاية لهذا المستوى معرفة المعنى الحرفي والمعنى المجازي والمعاني المختلفة للمشترك اللغوي والعلاقات بينها (ترادفاً وتضاداً)، (فارح،شحدة وآخرون،٢٠٠٦م:١٦٥). يُعتبر إعداد المناهج التعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى من أصعب الأمور التي يواجهها المسؤولون في هذا الحقل وذلك لأنها تقوم على أسس عدّة و هذه

الأسس منها ما هو خاص بالمتعلم ومنها ما هو خاص بالجانبَين التربوي والثقافي. وهناك تعاريف لمفهوم المنهج ومن بينها أنه نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين (طعيمة، ١٩٨٩م: ١٢٥)، ويبقى العثور على هذا النوع من النصوص ضالة المشتغلين في برامج العربية للناطقين بغيرها.

الإجراءات المتخذة لتنمية المهارات اللغوية

إن النصوص الشعرية لها اهميتها الخاصة في مجال تدريس المهارات اللغوية الأربع :

ففي مجال الاستماع لابد من استخدام الوسائل السمعية المتناسبة مع التقنيات الحديثة، ويكون الاستماع بصورة تدريجية، ولابد أن يتدرب الطالب على فهم المسموع من المعلم والوسائل السمعية بصورة مناسبة، ولابد من إجراء تطبيقات متنوعة حتى يتمكن المتلقي من الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالنص.

ولتنمية مهارة الكلام فإن المتلقي بعد الاستماع جيداً يحاول إلقاء النص مراعياً أساليب الإلقاء الشعري، ولابد من إعطاء الفرصة للمتعلمين للمكالمة والمحاورة والمناقشة حول مضمون الشعر وأفكاره والتحدث ولهذه العملية تطبيقات مختلفة وأساليب متنوعة كأن يطلب من المتعلمين إبداء الرأي في النص الشعري المدروس.

أما معالجة القراءة فتكون بطرق متعددة فيمكن تنويع القراءة من صامتة ثم جهرية ثم متعمقة، ولابد من تدريب المتعلمين على قراءة النص قراءة جيدة خالية من الأخطاء وتمكنه من التعرف على معاني الكلمات والصور المتنوعة وفهمها من خلال النص المقروء.

وفي مجال مهارة الكتابة يقوم المتلقي بكتابة النص بصورة جيدة والتعرف على الشكل الكتابي للنص، ولابد من إجراء تمارين يستطيع الوقوف فيه على الكتابة الشعرية والتراكيب اللغوية والقواعد النحوية ومدى انسجامها لمتطلبات النظم الشعري. ومن المستحسن استخدام شاشات العرض والوسائل الحديثة والاستعانة بها أثناء الدرس.

و ينبغي أن يكون المعلم على علم بكل جديد في ميدان تعليم اللغات ويعي طبيعة اللغة العربية وعناصرها ومهاراتها المراد تعليمها للمتعلمين. وينبغي أن يألف المتعلم الصوت العربي وأن يكون قادراً على نطق الأصوات وأن يفهم العربية عندما يستمع لها ويكرر بشكل صحيح ما يسمعه من مفردات وتراكيب مع فهم دلالة كل منهما والاستخدام الصحيح لها ثم يعبر تعبيراً صحيحاً عن بعض ما يحتاج إليه في المواقف

التي يمر بها، وأن يتعرف على طريقة التواصل اللغوي والتعامل مع أهل اللغة.

الخصائص التعليمية لشعر نزار قباني

يقول نزارعن بساطة تعبيره:« الثقافة لا تتناقض مع بساطة التعبير، البساطة لا تعني أن تكون ساذجاً أو بهلولاً أو سطحياً أو أمياً، فبإمكانك أن تكون بسيطاً وجميلاً في نفس الوقت» (قباني، ٢٠٠٧م: ٩٤)، ونستعرض الميزات الايجابية في مجال تعليم المفردات اللغوية في شعر هذا الشاعر الفذّ وهي كما يلي:

ألف: قصائده الشعرية

لا نكتفي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في اختيار النصوص الشعرية المناسبة فقط بل يستوجب التفكير في الممارسة التطبيقية أيضاً. فإذا كان هدفنا هو لفت الانتباه للشعر المعاصر كمصدر من مصادر تعليم المفردات الأساسية فلا بد من اختيار قصائد تحقق هذا الهدف من شعر الشاعر قباني المنتخب كنموذج تطبيقي وفق ضوابط هي:

- قصائد قصيرة: تناسب العملية التعلمية إذا أنتقيت بحيث تُراعى فيه مستوى استيعاب المتعلم وتناسب قدراته اللغوية باعتباره غير ناطق بالعربية. وتشمل اختيار مقطّعات شعرية قصيرة للهدف نفسه، و يمكننا اختيار مقاطع من قصائد طويلة تمثل موضوعاً واحداً متكاملاً. وفي هذا السياق يمكننا أيضا الاستفادة من قصائد كاملة لا تتجاوز مفرداتها صفحة واحدة وقصائد مغناة مفرداتها سهلة الإيقاع.
- كما يستحسن اختيار قصائد تخلو من استدعاء مضامين من التراث العربي والشخصيات التي لا خبرة للمتعلم بها والتي يصعب على المتعلم فهمها .
- كذلك يُؤخذ في الاعتبار أن مضمون القصائد المختارة تخلو من التطرف في الآراء السياسية، وأن تكون ذات مضامين أخلاقية وأهداف تربوية وتحتوي على مواد حيوية ذات معنى.
- القصائد المختارة لا بد أن تتنوع من الناحية الاجتماعية والثقافية بحيث تلبي حاجات المتعلم الاتصالية باللغة وتمثل المجتمع العربي بقيمه الخاصة وطابعه الفريد.
- ولابد أن نشير إلى أن من الأفضل اختيار قطّع شعرية متكاملة بدلاً من الشواهد الشعرية التي تمثل أنماطاً كلامية مبتورة من سياقاتها وموضوعاتها، لأننا نحرم الطالب

من دراسة الخلفية المعرفية للبيت الشعري، أما في حالة النص الشعري أو المقطوعة الكاملة فإن الدارس سيعيش في جو النص من حيث التعريف بالشاعر ومعرفة أسباب النص وهذا كله سيسهم في تنمية الرصيد اللغوي للطالب وتعزيز اتجاهاته نحو التعلم.«يعد نزار قباني حالة شعرية خاصة في سياق تطور الشعر السوري المعاصر من الناحية الفنية أيضاً، فقد عايش الشاعر مرحلة كلاسيكية جديدة وعاصر الرومانتيكية، وتفاعل مع إرهاصات الشعر الحديث (شعر التفعيلة)» (القنطار،١٩٩٧م:١٨٠).

ب: مفردات لغته الشعرية

إنّ الهدف من تعليم المفردات تزويد الدارسين بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في واحد من الأغراض المتعددة كقراءة الأدب أو الاستماع للمذياع وفهم الحوار أو استخدامها بصفة عامة في الاتصال بمن يتكلمون بها (الناقة، ١٩٨٥م: ٣٣).

يعد نزار من الشعراء العرب الذين يملكون ثروة لفظية غزيرة، والثروة اللفظية بهذا المعنى ليست في الواقع إلا جملة رصيد الألفاظ الجارية بين المتكلمين، ومفردات هذه الثروة متداخلة إلى حد بعيد ولكنها تتضمن اختلافات مهمة ترجع إلى المزاج الفردي والنشأة والحرفة والبيئة (اولمان، ١٩٧٥م:٢٣).

يجمع الباحثون دراسةً وتحليلاً ونقداً على أن لغة شعر قباني لغة واقعية استمدت مفرداتها من الحياة اليومية، وأنها لغة ثالثة اتخذت موقفاً وسطاً بين الفصحى والعامية لذلك جاءت سهلة وبسيطة وتلقائية،وخالية من الغموض والتعقيد وقريبة من اللغة المحكية (الطالب، ٢٠٠٨م:١٢٥).

لقد اعتمد نزار على اللغة المباشرة والمفردات ذات البعد الواحد والتي لم تكن تحوي إيحاءات عدة فالمفردات يسيرة تحمل معناها الخارجي فقط ولا تحتاج إلى استبطان الألفاظ (النابلسي، ١٩٨٦م:٥٥١).

يقول الشاعر نزار:«أول ما شغل بالي حيث بدأت أكتب هو اللغة التي أكتب بها وبالطبع كانت هناك لغة ألفاظها عظيمة...إلى جانب هذه اللغة التي لم تكن تسمح لأحد أن يرفع الكلفة معها كانت العامية في الطرف الآخر نشيطة متحركة مشتبكة بأعصاب الناس وتفاصيل حياتهم اليومية، بين هاتين اللغتين كانت الجسور مقطوعة ... ومن هنا كنا نشعر بغربة لغوية عجيبة بين لغة نتكلمها في البيت وفي الشارع ولغة نكتب بها ...هذه الازدواجية اللغوية التي لم تكن تعانيها بقية اللغات كانت تشطر أفكارنا وأحاسيسنا وحياتنا نصفين، لذلك كان لابد من فعل شيء لإنهاء حالة الغربة

التي كنا نعانيها وكان الحل هو اعتماد لغة ثالثة تأخذ من اللغة الأكاديمية منطقها وحكمتها ورصانتها، ومن اللغة العامية حرارتها وشجاعتها وفتوحاتها الجريئة، إن لغتي الشعرية تنتمي إلى هذه اللغة» (قباني،١٩٨٢م:١١٩-١٢٠).

وبهذا نستطيع أن نجد في أشعاره لغة مزجت بين ثلاثة استعمالات لغوية على مستوى المفردات وهي:

- استعمال فصيح يمثل اللغة المكتوبة.
- استعمال ما يمثل اللغة المحكية وهو الغالب في شعره، ومن أمثلته:

دوس، حلو، الشتا، يشيل، راح، ويظهر هذا الاستعمال في العبارات المتداولة أيضاً مثل: من زمان زمان، النقاط على الحروف، لا في الغرب ولا في الشرق، شبراً شبراً، كلاماً في كلام، لحنا...ما كنا كتبنا، طول حياته،...والله كريم.

- استعمال عامي، مثل: أزاميل، استنظر، الكتبتها، بحالها، تخت، خلّيك، ست، منقوشة الزعتر، الكورنيش.

ولقد أطلق الشاعر على اللغة التي يستخدمها مصطلح اللغة الثالثة التي تتوسط القاموس ولغة العامة، وتعتبر هذه اللغة أهم ميزات نزار الشعرية والتي حولته إلى شاعر متفرد بين معاصريه، فمع اعتماده على الألفاظ السهلة التي يتحدث بها الناس غير أنه استطاع أن يصوغ هذه الألفاظ في تراكيب شعرية صعبة التقليد (الوصيفي،٢٠٠٢م:٣٢٠)، ويقول الشاعر نزار عن ذلك: «إن الشعر هو السفر داخل الإنسان، والشاعر هو ذلك المسافر الأزلي في النفس البشرية» (قباني،١٩٨١م:٨٤). لا بد أن نسلم بأن الشعر ينبغي أن يكون قريباً من لهجة العامة ولكن ليس على حساب نبذ اللغة الفصيحة، ونستطيع أن نستشهد بما قاله نزار في هذا المجال:«لم أسقط القاموس كله من حسابي لأن اغتيال لغة بأكملها هو نوع من الجرائم المستحيلة، أنا قتلت من المفردات ما هو مقتول فعلاً أي المفردات التي تصلبت شرايينها وتخشبت مفاصلها ولم تعد قادرة على المشي أو على الكلام...ومهمتي كشاعر أن ألتقط الشعر من أفواه الناس وأعيده إليهم» (العكش، ١٩٧٩م:٨٥). إن اللغة التي يجب اختيارها من شعره ومن بين الاستعمالات الثلاثة المذكورة والتي باتت مطلوبة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي بالتأكيد اللغة الفصيحة لأن الألفاظ العامية مشوهة وتنتشر في الشارع العربي وتختلف من بلد إلي آخر. ولابد من الإشارة إلى أن الأسلوب الصحيح لتعليم العربية هو تعليم الفصحى؛ وذلك لأن الذي يجيد الفصحى فسوف يفهم العاميّة، ومن يتعلّم العامية فإنّه ليس بالضرورة يستفيد منها في تعلّم الفصحى بالقدر المناسب، ونضيف

هنا أنّ تعلّم الفصحى أسهل من تعلّم العامية بكثير، وليس صحيحا ما يشاع من أنّ العاميّة أسهل من الفصحى، إلى جانب ذلك هناك عاميات متعددة من قطر لأخر وفي القطر الواحد، بينما الفصحى واحدة. فلابد من انتقاء القصائد ذات المعايير اللغوية المطلوبة نحو (رسالة من تحت الماء، مع جريدة ، قارئة الفنجان و...) حتى يستطيع الطلبة أن يجيدوا القراءة والكتابة والمحادثة بلغة سليمة خالية من أي عيوب.

ج: التكرار

وقد احتفلت الكتب البلاغية بنماذج من فن التكرار فهو يفيد التأكيد والتقرير أو التثبيت و...والتكرار الموجه والمفيد هو الذي يزيد من الانتباه والتركيز ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد ولابد أن يكون مقروناً بتوجيه المعلم، أما التكرار الأصم لا فائدة منه في عملية التعليم.

إن التكرار مفيد لقرّاء ابتعدوا عن كثير من مفردات اللغة العربية. يعدّ التكرار أسلوباً لافتاً في شعر قباني، إذ لا تكاد قصيدة واحدة تخلو من تكرار اللفظ، مفردة أو عبارة أو تركيباً أو اشتقاقاً مرة أو مرتين أو مرات كثيرة، ومن تكرار المعنى وهي ظاهرة معروفة في العربية، بشكل عام، وفي الشعر بشكل خاص، يلجأ إليها تأكيداً لغايات دلالية (الطالب،٢٠٠٨م:٩٨). يكرر نزار ألفاظاً ويتجنب ألفاظاً أخرى، ويؤدي التكرار لديه وظيفة فنية، ويتجلى التكرار في الروح العامة أو التكرار في القصيدة الواحدة، حيث ترد اللفظة فيها أكثر من مرة كما يبدومن خلال تكرار البيت، و يعتبر نزار أستاذ هذا الفن الأسلوبي بين الشعراء السوريين، فهو يكرر الكلمة أو مشتقها في البيت الواحد ضمن علاقات لغوية أو نحوية كإضافة الكلمة إلى مثيلها (وأبحر في جرح جرحي أنا) أو التأكيد اللفظي (في ذرى موطني الأنيق الأنيق) أو العطف التوكيدي (وفي جرس الدير يبكي يبكي) أو الجمع بين المذكر والمؤنث (لو تقبلين دعوتي فإنني مميز يبحث عن مميزة) ويكرر أحياناً عبارة كاملة:

عيناك يا دنيا بلا آخر حدوها دنيا بلا آخر

(القنطار، ١٩٩٧م:١٩٧)

فالتكرار هنا موظف توظيفاً جيداً.

ومن أمثلته الكثيرة أيضاً: «يسمعني حين يراقصني ... يأخذني... يزرعني... يحملني...ي هديني... يخبرني... تنسيني...» (المصدرنفسه:١٨٣)، اغضب... اجرح... هَدّدَ... كن... إذهب...» (المصدر نفسه:٢٥٠)، «فأنا في الماضي لم أعشق بل كنت أمثل

دور العشق» (قباني، ٢٠٠٢م:٣٢٢). يقول الوصيفي في كتابه:«وقد كان لثقافات الشاعر المتعددة دور بارز في لغته لا سيما اللغات الأجنبية وخاصة الفرنسية والإنجليزية والإسبانية، أما ما ذكره بعض النقاد من أن التكرار في شعر نزار ناتج عن ضيق مفرداته فهذا قول مردود فقد حصرنا مفردات الشاعر وكانت ألفاً وخمسمائة وخمسين مفردة لغوية بصرف النظر عن اشتقاقات هذه المفردات فلم تدخل في الحصر وبذلك يكون نزار من أكثر الشعراء العرب ملكية للفظة واللفظة الشعرية على وجه الخصوص» (الوصيفي،٢٠٠٢م:٣٨١). وهكذا فالإنسان يحتاج إلى تكرار المطلوب لتعلم خبرة معينة، فنجد الطالب لكي يستطيع أن يحفظ قصيدة من الشعر لا بد أن يكررها عدة مرات.

وللتكرار أهمية تعليمية معروفة، فهو بالإضافة إلى أنه يسهّل مقروئية النص، يضاعف من تثبيت المكرر في ذاكرة المتعلم وترسيخها، وبذلك تزداد سرعة استدعائها عند الحاجة ويفضي أسلوب تكرار المعنى في شعر نزار قباني إلى أنواع علاقات دلالية تنشأ بين المفردات تظهر كثيراً في شعره بشكل عام (الطالب،٢٠٠٨م:٢٨٥)، وفي القصيدة الواحدة بشكل خاص، ومنها علاقة التضاد وعلاقة الاشتمال.

ومن أمثلة علاقة التضاد:» فإن من بدأ المأساة ينهيها، وأن من فتح الأبواب يغلقها، وأن من أشعل النيران يطفيها... أرفع مرساتي وألقيها... مازال يقتل أحلامي ويحييها...» (قباني، ٢٠٠٧م:٣٤٠)، «...إذا يقتلني يحييني... يا طعم الثلج وطعم النار، ونكهة كفري ويقيني... يكتبني فوق الجدران ويمحوني» (المصدر نفسه:٣٧٨-٣٧٩). وهنا يحاول الشاعر إحداث المقارنة فكرياً مابين الصورة الشعرية والمعنى وينطلق لإثبات أطرافها من خلال ضدية الآخر.ويقول في قصيدة «دعوة إلى حفلة قتل»:«فاقتليني نائماً أو صاحياً، اقتليني ضاحكاً أو باكياً، اقتليني كاسياً أو عارياً» (المصدر نفسه:٤٤٣). ويجسد الطباق ثنائيات الحياة في مختلف صورها وهذا ما يبغيه الشاعر (المصدر نفسه:٢٢٦). وهكذا فقد نجح الشاعر في هذه المقابلات. ومن أمثلة علاقة الاشتمال:

وجهك محفور على ميناء ساعتي / محفور على عقرب الدقائق/ وعقرب الثواني/ محفور على الأسابيع / والشهور والسنوات/ لم يعد لي زمن خصوصي / أصبحت أنتِ الزمن (المصدر نفسه:٥١١).

فالاشتمال في الحقل الدال على الزمن في القصيدة السابقة هو:

ساعة، الدقائق، الثواني، الأسابيع، الشهور، السنوات، زمن، الزمن. ومن أمثلته أيضاً، الاشتمال في الحقل الدال على متعلقات المرأة في المقطع السابع والعشرون في

قصيدة لـه (المصدر نفسه:٢٤٣).

فساتين، أثواب، ذهب، عطر، مساحيق، أمشاط، مرآة. ولهاتين العلاقتين أهمية كبيرة في تعليم المفردات، حيث التضاد أمر حتمي على عملية التفكير والتعليم وتمكن هذه العلاقة المتكررة المتعلم من التعرف على المفردات ومعانيها ومساعدته على التدريب عليها، تدريباً مثمراً وتطبيقاً وظيفياً لها في آن. كما أن للاشتمال أهمية تعليمية، إذ إن معنى مفردة ما يستدعي معاني مفردات أخرى موجودة في القصيدة، وهذا يسهل على المتعلم من ربط معاني المفردات بعضها ببعض بناءً على نظرية الحقول الدلالية التي ترى أن المعاني لا توجد منعزلة الواحدة تلو الأخرى في الذهن، ولإدراكها لا بُدّ من رابط كل معنى منها بمعنى أو بمعانٍ أخرى» (عزوز، ٢٠١٢م:١٢).

د: الحوار

كثير من قصائد شعر القباني تحمل الطابع الحواري سواء كان حواراً خارجياً يمثله صوت واحد في الغالب أو حواراً داخلياً، ومن أمثلتها:

- قصيدة « رسالة من امرأة حاقدة» (قباني،٢٠٠٧م:١٥٥).
- وقصيدة « أحلى خبر» (المصدر نفسه:٢٢٣).
- وقصيدة « لا ماذا أقول له» (المصدر نفسه:٢٤١).
- وقصيدة «مئة رسالة حب» (المصدر نفسه:٤٩٦-٥٧٧).
- وقصيدة « لا تحسبين جميلة» (المصدر نفسه:٦٣١).

ويمكن استثمار الحوار حسب نوعية التدريبات التي تجعل المتعلم يستحضر الصوت الثاني الغائب في القصيدة على شكل حوار حقيقي يستلهم مفردات القصيدة نفسها، ومثال ذلك: المقطع الثاني عشر من قصيدة»كتاب الحب»:

أنا عنك ما أخبرتهم لكنهم/ لمحوك تغتسلين في أحداقي/ أنا عنك ما كلمتهم لكنهم/ قرأوك في حبري وفي أوراقي/ للحبّ رائحة وليس بوسعها / أن لا تفوح مزارع الدراق (المصدر نفسه:٣٥٠)

حيث يمكن أن نحول القصيدة إلى الحوار التالي:

المرأة: هل أخبرت أحداً بقصتنا / عنّا؟

الرجل: أنا عنكِ ما أخبرتهم لكنهم لمحوك تغتسلين في أحداقي

المرأة: حاول أن تتذكر، ممكن تكلمت أمام أحد.

الرجل: أنا عنكِ ما كلمتهم لكنهم قرأوكِ في حبري وفي أشعاري.

المرأة: إذن، كيف عرفوا بذلك؟

الرجل: للحبّ رائحة وليس بوسعها أن لا تفوح مزارع الدراق.

ويمكن أيضاً مطالبة المتعلم أن يكتب الحوار بين الاثنين بلغته مستخدماً مفردات القصيدة نفسها.

هـ : السرد القصصي

من الأساليب الأسلوبية التي اعتمدها نزار في بناء القصيده اسلوب القص داخل بناء القصيدة، والقص مفهوم نثري يستتبع الحوار وهذا يتطلب قدرات عالية من الشاعر، وقد اعتمد نزار القص والحوار كما ذكرنا سابقاً عن وعي لأنهما يكثفان التجربة الشعرية ويختزلان المفاهيم (بروين،١٩٩٩م:٢١٦).

يساعد السرد القصصي في غرس القيم والميول والإتجاهات،ويُمكّن المتعلم من اكتساب المفردات اللغوية، وإثراء الحصيلة اللفظية والتراكيب من خلال العبارات، ويساعد في زيادة المشاركة الإيجابية للمتعلمين في الحصة خاصةً اذا كان مصحوباً بطرح الأسئلة. ويستدعي استحضار الحواس وعلى الخصوص السمع والنظر ويعمل على ترسيخ التعليم والتعلم وبقاء أثر التعلم، كما يقلل الملل الذي يصيب بعض الطلبة، بالإضافة إلى أنه يوفر فرصة للإبداع والقدرة على التحليل لديهم ويوفر جو من المتعة والتسلية عندهم، ويزيد من حبهم للتعلم. يكثر السرد القصصي في شعر قباني، ولا تكاد تخلو قصيدة من قصائده من لمح أو إشارة مستمدة من بنية القص. وتنتشر هذه السمات في قصائده الأولى لكنها تظهر وتتعمق بوضوح أكثر في دواوينه الأخيرة، ومن أمثلته:

- قصيدة «مع جريدة» (قباني،٢٠٠٧م:١٢١)
- وقصيدة «كلمات» (المصدرنفسه:١٨٣-١٨٤)
- وقصيدة «بانتظار سيدتي» (المصدر نفسه:٣٤٣)
- وقصيدة «التعاريف» (المصدر نفسه: ٦٢٢).

والسرد القصصي في شعر القباني ينطوي على بنى مشهدية واضحة تمر في خطوات منظمة متكاملة، حيث الخطوة الأولى تفضي إلى الثانية وهكذا، مما يعني أن المتعلم يستطيع أن يبني في ذهنه عناصر القصة التي تتطلب، بالضرورة، تنظيماً في حفظ مفرداتها، والمثال التالي تطبيق على ذلك: قصيدة « مع جريدة» (المصدر نفسه:١٢١) تنطوي على بنية مشهدية تصور دخول رجل إلى مقهى، هيئته، وجود امرأة في المقهى، اضطراب المرأة،

سكون الرجل، شربه القهوة، قراءته الجريدة،خروج الرجل، تركه الجريدة، حزن المرأة، شعورها بالوحدة. وفي قصيدة «فاطمة تشتري عصفور الحزن» يقول:

العشق يكتبني ..ويمحوني/ وقلبي ريشة حمراء / يعكسها الهواء (قباني، ۱۹۹۲م:۱۹۲)

فالقصيده على الرغم من صغر حجمها الطباعي إلا أنها تحمل تكثيفاً لتجربة شاعر عاصر الحياة وعاصرته، وللتعبير عن هذه التجربة استخدم السرد القصصي واعتمد الفراغ عن طريق النقاط، وهو يبدأ مباشرة وبدون مقدمات بعرض الحالة (العشق يكتبني) ثم حالة التحول النقيضة (ويمحوني)، وفي هذا السطر الشعري تكمن قصة كاملة، قصة رجل عاش الحب وامتهن العشق وتدرج في مراتبه حتى أصبح العشق هو المتحكم فيه وفي أفعاله وإرادته ومصيره، وتأتي الحركة القصصية الثانية متمثلة في وصف الحالة المقابلة والناتجة في الآن ذاته من الحالة الأولى وهي حالة القلب (وقلبي ريشة حمراء)، وهكذا في بقية القصيدة تحقق كل وحدة من وحداتها مقطعاً سردياً يشكل في مجمله عنوان القصيدة والذي يأتي نفسه بشكل قصصي (فاطمة تشتري عصفور الحزن) فهو عنوان يخفي وراءه قصة مشوقة تستدعي البحث عن عناصرها وعن عصفور الحزن الذي اشترته فاطمة، ومن أين اشترته؟ وماذا فعل معها؟ ومن هي فاطمة أساساً؟ (بروين،۱۹۹۹م: ۲۱۶-۲۱۷).

ويمكن استثمار السرد القصصي في القصيدة وفي العملية التعليمية و ذلك من خلال تمثيلها تمثيلاً محكياً أو حتى صامتاً، أو كتابة القصيدة على شكل قصة نثرية لخلق مواقف تعليمية يكون فيها للطالب الدور الفاعل والأساس وحتى يشعر كل طالب بأن هذه المواقف لها صلة بخبراته. وهذه الأساليب تجعل المتعلمين يحسون بمتعة وحماس أكثر للمادة المدروسة. إن الأنشطة الصفية تُحول الفصل الدراسي إلى بيئة تواصلية تشبه بيئة الهدف لكي يرغب الدارسون المشاركة فيها وتجعل الطالب يتحدث عن آرائه وانفعالاته (جلالي وآخرون، ۱۳۹۲ش:٤٤).

و: الصورة الشعرية

نزار قباني شاعر صورة بالدرجة الأولى، ويخال المرء أن في داخله مصنعاً مدهشاً للصور، وما أن يضع نفسه موقف معين أو أمام صورة محورية حتى تتدفق الصورة من كل جانب، وتخرج الصورة عن حدودها القديمة المعهودة وتكتسب معناً جديداً يخرجها عن حدود المعنى اللغوي المعروف (القنطار،۱۹۹۷م:۱۹۸).

فالشاعر نزار أحد الشعراء المعاصرين الذين اتكأوا على مفهوم الصورة في تشكيلها

الإبداعي، وتنوعت مفردات الصورة عنده ما بين صور كلية وصور جزئية وحمل الصورة من توهجات الحياة ما يمكن أن تحتمله، وما تفتقت عنه شاعريته. وحين سئل نزار عن ذلك أجاب:«الصورة الشعرية يا سيدي صورة يجب أن تكون مدروسة ونظامية وخاضعة للمراقبة، أنا لا أومن بالتداعيات ولا أومن بالكتابة الميكانيكية ...أنا مع الصورة المنطقية رغم كوني شاعراً لا أومن بالمجانية في مثل هذه الأشياء أبداً في شعر مثلاً تقرأه الآن تحس أن ليس به شيء، الصورة لها منطق مثل اللغة، مثلما أرفض اللغة السائبة أرفض الصورة المجانية التي لا يمكن لأحد أن يفهمها أو يستوعبها أي لا توجد روابط بها» (بروين: ١٩٩٩م،١١٢).

إن الصورة كتركيب مجازي تعتبر أحد العناصر المهمة في تكوين وتركيب النص الشعري، فهي تمثيل مرسوم، ويستعين بها الشاعر ليُقرب إلى أذهاننا المعاني المجردة على هيئة صورة ملموسة.

نزار قباني شاعر يريد أن يحول كل شيء إلى شعر بما في ذلك حجارة الأرض ونوافذ البيوت وأعمدة الكهرباء وكراسي المقاهي..، وفي طريقه لتشكيل الصورة يبدأ بتشعير مفردات الحياة إلى كلمات شعرية، ولكنه يُعد الشاعر الأول الذي يستخدم مفردات عند النظر إليها منفصلة عن السياق تبدو أبعد ما تكون عن الشعر، إلاّ أنه لا يجعل الغموض يقف بينك وبين قصيدته، لا يرهق عقلك، يأخذك معه في هذه الرحلة... وما عليك إلاّ أن تسترخي وتحلم وتستمتع بعوالم بهيّة عن صوره (المصدر نفسه:١١٣). ولتوافر هذا العنصر في نصوصه الشعرية يستطيع المعلم توسيع خيال الطلبة وإطلاق العنان لأفكارهم وتنمية قدراتهم على الفهم والتذوق من خلال إبانة ما في النص الشعري من مواطن الجمال في التشبيهات والاستعارات والتي تتصل غالباً بما يدور حولهم في الحياة وتمكينهم من التذوق الأدبي.

اعتمد قباني في شعره على لغة مباشرة ومفردات ذات بعد واحد ومعنى واحد وتفسير واحد في التعبير أو التصوير الدلالي بعيدة عن الغموض وعن الخيال المحلّق والمجاز المجنّح إلى التعبير الواقعي والتصوير المحسوس الذي يعكس بلاغة الوضوح التي تؤاخي بين الدال والمدلول فيما بينهما، بحيث يصبح أحدهما عين الثاني (الغزي،١٩٩٩م:٤٨).

وقد أظهرت الدراسات الإحصائية أن المفردات التي تتصل بالعالم المحسوس الطبيعي تمثل ٪٩٥ في أحد أشعار قباني (فضل،١٩٩٥م:٨٧)، وهذا يعني أن الصورة الشعرية فيه قابلة للتعليم والتعلم حيث يتعرف المتعلم على المعنى الحسي جنباً إلى جنب

مع المعنى المجازي. ومن أمثلته العديدة: «...ذوّب في الفنجان قطعتين، وفي دمي ذوّب وردتين ...» (قباني،٢٠٠٧م:١٢١)، «... سجل لديك إذن ما أنت تجهله، تاريخ حبك لي تاريخ ميلادي...» (المصدر نفسه:٣٤٩)، «...أ توفيق، لو كان للموت طفل، لأدرك ما هو موت البنين، ولو كان للموت عقل سألناه كيف يفسر موت البلابل والياسمين...» (المصدر نفسه:٤٦٢)، «...فأنا مقتنع أن الشعر رغيف يخبز للجمهور، وأنا مقتنع منذ بدأت بأن الأحرف أسماك. وبأن الماء هو الجمهور ...» (المصدر نفسه:٧٤٤).

ويعد نزار من طليعة الشعراء المعاصرين الذين يمزجون الخيال بالتجسيد مزجاً فنياً رفيعاً حيث تتآزر المحسوسات مع المشاعر الوجدانية الخاصة بذات الشاعر وتسبح في آفاق الخيال لتنتج في النهاية صورة رفيعة البناء، ذلك لأن الخيال يقوم بالدور الأساسي في تشكيل الصورة الشعرية وصياغتها، فهو الذي يلتقط عناصرها من الواقع المادي المحسوس وهو الذي يعيد التأليف بين العناصر والمكونات لتصبح صورة للعالم الشعري الخاص بالشاعر بكل ما فيه من مكونات (الوصيفي،٢٠٠٢م:٤٦٣).

ز :غناء قصائد لقباني

يجب أن ننظر للموسيقى كتقنية مساعدة في التعلم بشكل أسرع، ولكننا لا نتحدث عن تحويل الفصول التعليمية إلى حفل صاخب، بل استخدام النغمات المنتظمة لزيادة القدرة على التعلم، فهي أداة هامة للتذكر واسترجاع التفاصيل الدقيقة، لقد ثبت أن للموسيقى تأثيرات على الذاكرة وخلايا المخ مما تزيد من القدرة على التعلم وتذكر المعلومات، وحين يعيد الطالب اللحن الموسيقي باطنياً يتذكر المعلومة بكل بساطة. وللموسيقى نمط معين من الإيقاع تؤدي فعلياً إلى حالة من الراحة الجسدية مع الإنتباه ولكن باسترخاء دون توتر عصبي، والموسيقى تفعل في دقائق معدودة ما يحتاجه لأسابيع كاملة من الممارسة الجدية للتأمل، وقال منديليس:« لا يمكن أن تعبّر عن الموسيقى بالكلمات ليس لأنها غامضة بل لأنها أكثر دقة من الكلمات نفسها» (بدرة،٢٠١٢م: ١٢٠). يقول نزار قباني مكرراً كلمة فاليري: « الشعر رقص، والنثر مشي» وقصد بالرقص الإيقاع (القنطار، ١٩٩٧م:٢٠٠).

يتحدث نزار عن دواوينه الثلاثة الأولى قائلاً:« كانت تستولي عليّ حالة موسيقية تدفعني في أكثر الأحيان إلى أن أغني شعري بصوت عالٍ كما كان يفعل الشاعر الإسباني لوركا، كانت الحروف الأبجدية تمتد أمامي كالأوتار، والكلمات تتموج من الإيقاعات، وكنت أجلس أمام أوراقي كما يجلس العازف أمام البيانو أفكر بالنغم قبل أن أفكر

بمعناه وأركض وراء رنين الكلمات» (قباني،١٩٨٢م:٦٠-٦١).لذا أقبل كثير ومازال يفعل، من المشتغلين بالموسيقى على انتقاء قصائد عديدة من شعر قباني و تحويلها إلى أعمال غنائية، لتوافر الموسيقى الشعرية فيها (أبو السعود،٢٠٠٨م:٤٦)، ولما فيها من وضوح الموضوع وسهولة إدراكه، ومن قرب المعنى وجماله من نفوس المتلقين (محراث، ١٩٩٩م: ٢٩)، ولما تمتاز به من مفردات متداولة بسيطة وجمل قصيرة بلغة مباشرة تجنب المتلقي عناء التفسير واحتمالات التأويل.

فالموسيقى الداخلية تنتج من انسجام الحروف ضمن الكلمة والكلمات ضمن الجملة والجملة ضمن التركيب، أما الموسيقى الخارجية فنعني بها حسن استغلال الشاعر للبحر العروضي والقافية والروي.

واستثمار هذه الأغاني أي القصائد في تعليم العربية ذو فوائد كثيرة، فالغناء والموسيقى يريح المتعلم من الأجواء المملة للتعليم التقليدي، ويدخله إلى أجواء التعليم الاستمتاعي الذي يستخدم فيه المتعلم الحواس المتعددة، سيما وأن الأغاني الحديثة المعروضة على الشاشات أو أمواج الإذاعات تساهم في تجسيد مفردات الأغنية أي القصيدة ومعانيها المتكررة أصلاً في القصيدة والمتكررة غناءً أو كما نستطيع أن نقول قراءة مصاحبة باللحن ليسهل على المتعلم بعد ذلك فهمها وحفظها.

تدريس العناصر اللغوية من خلال النص الشعري

- أولاً: الأصوات، ويكون بقراءة النص قراءة صحيحة، وأهم مبدأ تعليمي هو تعويد الأذن على الجرس الموسيقي للغة الشعر العربي ولنظم الاصوات داخل مفرداتها.

- ثانياً: المفردات، ويكون بتحديد المفردات الرئيسة في النص وبشرح معنى الكلمة وذكر المتضادات والمترادفات والحقول الدلالية المنتمية إليها وموضعها في النص الشعري وارتباطها بحاجة المتلقي الثقافية والفنية، والأمر التعليمي الثاني بخصوص المفردات يتعلق بعرض الكلمة في صور شعرية متعددة، فتعلم الكلمة لا يتحقق إلا إذا تم نطقها نطقاً صحيحاً، وفهم معناها، واستعملت في سياق لغوي صحيح، واستخدمت في سياق مناسب بعد تهجيها وكتابتها ومعرفة طريقة الاشتقاق منها (فوزان،١٤٣٢هـ: ٢٤٥)

ثالثاً: التراكيب، ويتم تدريس التراكيب المختلفة في النص وشرحها ومناقشتها مع الدارس بطريقة واضحة وبيان الجانب الوظيفي لها في سياق النص الشعري، وتعليم التراكيب من خلال النص الشعري يساعد المتعلمين للغة العربية على التعود على استعمال هذه التراكيب في سياقات متنوعة ، وباستخدام هذه التراكيب يطور الدارس

أسلوبه ويوسع إمكاناته التعبيرية وقدراته الابداعية.

النتائج

إن النصوص الشعرية من خير الوسائل التي تساعد القائمين على تدريس اللغة العربية و ذلك من خلال خلق جو تعليمي مناسب وجعل الدرس تنمية لغوية لأنه انعكاس لاستخدام اللغة حقيقياً.

كما نعلم أن هناك الكثير من النصوص التي تقدم في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، ولا بد أن تتوافر فيها مواصفات كالغائية والسياقية والأمثلة والتدريجية والوضوح والتناسبية والسهولة والشيوع حتى يكون المنهج مبنياً على أسس صحيحة لغوية، تربوية ونفسية. ولكن الشعر الحديث له سمات وخصائص تختلف عن الشعر القديم سواء في أساليبه أو في مضامينه أو بنياته الفنية والموسيقية المختلفة.

فمن خلال النص الشعري يتم تدريس الأصوات والمفردات والتراكيب، ومعالجتها من حيث المعنى واللفظ والجملة والعبارة ومناقشتها ثم وضعها في سياقات اخرى.

أيضاً يتم توظيف أفكار النص الشعري ولغته وأساليبه في إنتاجات يقوم بها المتعلمون مع مراعاة التدرج وحاجات المتعلمين ومستوياتهم

تعمل النصوص الشعرية على تنمية المهارات اللغوية الأربع من استماع ومكالمة وقراءة وكتابة، لأنها تعمل على ترقية قدرات الطلاب الإبداعية، حيث يقوم المتعلم بالاستماع للنص مرتين أو أكثر وأن يقرأه قراءةً جيدةً وعن طريق حفظ النص وكتابته ثم التحدث عنه تتم هذه العملية. لذا لابد من اختيار نصوص شعرية مناسبة للعملية التعليمية من حيث الكتابة والقراءة والنطق أي انتقاء النصوص ذات التعابير السهلة

المواصفات التعليمية لشعر نزار قباني الشاعر المعاصر كنموذج تعليمي:

- تناسب قصائده من الناحية العملية التعليمية من حيث المفردات ذات المعنى والمستخدمة في الحياة اليومية.

- مفرداته اللغوية ذات بعد واحد و تستمد معانيها من الحياة اليومية وتعتمد على اللغة المباشرة.

- كثرة طابع التكرار في قصائده وهذا له أهمية تعليمية لأنه يضاعف تثبيت المكرر في ذاكرة المتعلم.

- تحمل قصائده الطابع الحواري حيث يمكن استثمار هذه الميزة في تدريبات تجعل المتعلم يحول القصيدة إلى حوار حقيقي باستخدام مفردات القصيدة أو لغته.

- كثرة السرد القصصي في شعره وهذا يساعد المتعلم من إثراء مخزونه اللغوي وزيادة المشاركة في الصف، كما يمكن استثمار هذه الميزة في تمثيلها أو كتابة القصيدة على شكل قصة نثرية .

وهذه محاولة في مجال التعليم حيث ستظل خاضعة للتطوير والتعديل.

المصادر والمراجع:

أبو السعود، صلاح. (٢٠٠٨م). **أحلى قصائد نزار قباني**. الطبعة الأولى. الجيزة: مكتبة النافذة.

اولمان، ستيفن. (١٩٧٥م). **دور الكلمة في اللغة**. ترجمة كمال بشر. القاهرة: مكتبة الشباب.

بدرة، محمد إبراهيم. (٢٠١٢م). **التعلم الطبيعي**. ط١. سوريا: دار ايلاف للنشر.

بروين، حبيب. (١٩٩٩م). **تقنيات التعبير في شعر نزار قباني**. الأردن: الطبعة الأولى. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

جاس، سوزان وسلينكر. (١٩٩٤م). **تعلم اللغة العربية الثانية**. ترجمة محمد الشرقاوي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

جاك، ريتشارد. (٢٠٠١م). **تطوير مناهج تعليم اللغة**. ترجمة ناصربن عبدالله بن غالي وصالح الشويرح: نسخة الكترونية.

جلائي، مريم. (١٣٩٢ش). «مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين». **بحوث في اللغة العربية وآدابها**. العدد ٨. صص ٢٢-٤٧

خاطر، محمود رشدي و مكي الطاهر أحمد وشحاته حسن. (١٩٨٣م). **تطور مناهج تعليم القراءة**. تونس: المنظمة العربية.

الراجحي، عبده. (١٩٩٢م). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الطالب، هايل. (٢٠٠٨م). **قراءة النص الشعري لغةً وتشكيلاً: نزار قباني نموذجاً تطبيقياً**. ط٢. دمشق: دار الينابيع.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه** . الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية.

عزوز، أحمد. (٢٠٠٢م). **أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية**. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.

العكش، منير. (١٩٧٩م). **أسئلة الشعر**. بيروت: المؤسسة العربية للنشر.

الغزي، محمد. (١٩٩٩م). «نزار قباني في شعرية لغوية». **الحياة الثقافية**. المجلد٢٤. العدد١٠٦. صص٩٣- ١١٢.

فارع، شحدة وحمدان، جهاد وعمايرة والعناني محمد. (٢٠٠٦م). **مقدمة في اللغويات المعاصر**. الطبعة الثالثة. عمان: دار وائل للنشر

فضل، صلاح. (١٩٩٥م). **الأساليب الشعرية المعاصرة**. الطبعة الأولى. بيروت: دار الآداب.

الفوزان، عبدالرحمن. (١٤٣٢هـ). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية**.الطبعة الأولى.

قباني، نزار. (٢٠٠٧م). **الأعمال الشعرية المجموعة الكاملة**. الطبعة الأولى. بيروت: منشورات نزار قباني.

ــــــــــ (١٩٩٢م). **ديوان هل تسمعين صهيل أحزاني**. الطبعة الثانية. بيروت: منشورات نزار قباني.

ــــــــــ (١٩٨١م). **ما هو الشعر؟**. الطبعة الأولى. بيروت: منشورات نزار قباني.

ــــــــــ (١٩٨٢م). **قصتي مع الشعر**. بيروت: منشورات نزار قباني.

القنطار، سيف الدين. (١٩٩٧م). **الأدب السوري بعد الاستقلال**. دمشق: وزارة الثقافة.

گاليسون، روبر و دنى ژرال. (١٣٦٦ش). **زبان شناسى كاربسته و علم زبان آموزى**. ترجمه الله وردى آذرى نجف آبادى. مشهد: موسسه چاپ وانتشارات دانشگاه فردوسى مشهد.

محراث، كاظم. (١٩٩٩م). «ظاهرة نزار قباني في الأدب العربي». **المعرفة**. المجلد ٣٨. العدد ٢١. صص -١٧١ ١٩١.

المليجي، حسن خميس. (٢٠١٢م).**الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية**. منشورات جامعة الملك سعود.

النابلسي، شاكر. (١٩٨٦م). **الضوء واللعبة**،ط١، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الناقة ، محمود كامل. (١٩٨٥م). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، مكة: جامعة أم القرى.

الوصيفي، عبدالرحمن محمد. (٢٠٠٢م). **نزار قباني شاعراً سياسياً**، ط٢، القاهرة: دار الفكر الحديث للطباعة والنشر.

Application of contemporary Arabic poetry in teaching Arabic to non-Arab learners (samples from Nizar Qabbani's poetic works)

Farzaneh Rahmanian Kooshkaki*[1], Reyhaneh Mollazadeh[2]

1. Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Islamic Azad University, Ramhormoz Branch, Iran.
2. Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University, Iran.

Abstract

Since language is the most important means of communication among human beings, contemporary teaching methods put a great emphasis on this fact. Literary texts are an indispensable part of acquiring every language, and Arabic literary texts are the best texts to increase linguistic and oral skills of students and among these texts, poetry has more chance since it causes artistic pleasure for readers. Selecting linguistic content and filtering outstanding poetic texts that embody curriculum criteria of Arabic is very important since these texts should include factors and variables related to science, society, culture, and attitudes of modern age. In this regard, contemporary poetry is a productive language that contains senses and expressions. This study is an attempt to apply contemporary poetry to teach Arabic to non-Arabs. The goal of the study is to present a new source for teaching fundamental words in accordance with an expressive and analytical method. It can be a starting point to adopting a new approach to teaching Arabic to non-Arab students in the current age.

Key words: language, teaching, contemporary poem, Nizar Qabbani.

* Corresponding author: ehsan7413@gmail.com

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الثاني، ربيع وصيف ١٣٩٦/١٤٣٨، ص ٧٠-٥٣

توظيف القرآن الكريم في تدريس اللغة العربية للطلاب الإيرانيين في قسم اللغة العربية وآدابها بمرحلة البكالوريوس (تدريس مهارة الاستماع نموذجاً)

خليل پرويني [١]، طارق يارأحمدي [*٢]

١- أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس الإيرانية
٢-خرّيج الماجستير من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس الإيرانية

تاريخ الوصول: ١٣٩٥/٠٨/١١ — ١٤٣٨/٠١/٣٠
تاريخ القبول: ١٣٩٦/٠٥/٣٠ — ١٤٣٨/١١/٢٨

الملخّص

يعتبر القرآن الكريم من أهم النصوص العربية لمكانته المميزة في الأدب والبلاغة، و اشتماله على سور وآيات حافلةٍ بأصواتٍ مختلفة المخارج من جهة وكونها ذا إيقاع مؤثر في ذهن السامع ولذلك يمكن توظيف القرآن الكريم داخل مختبر اللغة للطلاب الإيرانيين في مرحلة البكالوريوس بفرع اللغة العربية وآدابها. تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على معرفة دور القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخاصة للإيرانيين، ويسعى الباحثان أن يتناولا موضوع توظيف القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية وكيفية استخدامها في هذا المجال من خلال منهج وصفي وتحليلي مركزاً على تعليم مهارة الاستماع .وخلصت الدراسة إلى إقتراح منهج لاستخدام بعض من علوم القرآن مثل التجويد والترتيل والتلاوة في تعليم مهارة الاستماع وخاصة داخل مختبر اللغة حسب مايلى: ينبغي تخصيص عدد من حصص الدرس لتدريس التلاوة وتعليم الطلاب أصواتَ العربية وكيفية أدائها في المختبر الأول وأيضا تخصيص عدد من حصص الدرس في مختبرين الثاني والثالث لتدريس التجويد والترتيل، وأمّا الحصص الباقية للأخبار والافلام وغيرها حسب اختيار وتخطيط المدرّس.

الكلمات الدليلية: القرآن الكريم، تعليم اللغة العربية، مهارة الاستماع، الاستماع للقرآن، مختبر اللغة.

* الكاتب المسؤول: targh.yarahmadi@gmail.com

المقدمة

احتلت اللغة العربية كونها اللغة الدينية التى نطق بها القرآن الكريم، مكانةً مرموقةً في المجتمع الإيرانى، وأقبل الإيرانيون على تعليمها وتعلمها إيماناً بمكانتها بين سائر اللغات. فتعليم اللغة العربية في إيران ليس أمراً جديداً، فقد بدأت تزامنه مع بداية بزوغ فجر الإسلام في هذا البلد، ويرجع هذا الاهتمام إلى العلاقات الوثيقة التي ربطت الإسلام باللغة العربية، وهكذا نالت قبولاً حسناً من الشعب الإيراني وذلك لارتباطها بالعقيدة الدينية وهي لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والأئمة عليهم السلام. وبدأ الاهتمام بتعليمها بإعتبار أن تعلمها وتعليمها من صميم واجبات المسلم تجاه دينه، حيث تُعتبر من أهم الوسائل التي يتم بها فهم الإسلام وشرائعه وأحكامه وعقائده، وكذلك وسيلة للتفاهم والارتباط بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها. والدليل على حب الايرانيين لهذه اللغة ،ما نص الدستور الإيرانى عليه في مادته السادسة العشرة «بما أن اللغة العربية لغة القرآن الكريم والمعارف الاسلامية، و أن الأدب الفارسي ممتزج بشكل كامل مع الأدب العربي ، فقد تقرر تدريس الغة العربية في المدارس الايرانية من المرحلة المتوسطة الى المرحلة الابتدائية » كذلك انتشار عشرات من المؤسسات التعليمية، الحكومية والأهلية التي تقوم بتعليم العربية في إيران، والدليل على انتشارها استطاعت أن تؤثر في اللغة الإيرانية وأن تسهم في بناء مفرداتها، وكذلك منتجها اللغوي الفني والإبداعي كالشعر والرواية وغيرهما (بولعراس٢٠١٢: ١٠٥)

يجب تعليم وتعلم اللغات الأخرى كحاجتنا لتعلم لغة الأم ، ويجب أن يكون تعليم اللغة العربية من الأهداف الأساسية للايرانيين، وذلك لعدة أسباب:منها أن اللغة العربية لغة القرآن الكريم والسنة والشريعة وتُستخدم في شعائر الصلاة في كافة الدول الإسلامية، وأن اللغة العربية من أكبر لغات المجموعة السامية من حيث المتحدثين بها وإحدى أكثر اللغات إنتشاراً في العالم بحيث يستخدمها حوالى ٣٠٠ مليون نسمة ، و تتكلم بها ٢٢ دولة عربية، إضافة إلى أنها إحدى اللغات الرسمية الست المعترف بها في منظمة الأمم المتحدة وعدد من الهيئات العالمية.

إنّ تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية تختلف عن أسلوب تعليمها لأهل اللغة نفسها؛ فالأول يحتاج إلى إختيار معلم، وطريقة، ووسائل، ومحتويات تناسبه، وكذلك إن تعليم اللغة العربية للمسلمين غير الناطقين بها مع كونه ذا أهمية لإجادة تلاوة القرآن الكريم، ومعرفة أساليبه، وفهم أسرار ألفاظه وتراكيبه، والوقوف على أحكامه وأسراره وإتقان شعائر الإسلام، فلا شك أنه يؤدي الى تدريب الطلاب على النطق

السليم للحروف القرآنية،ويساعد على تعليمهم النطق الصحيح للأصوات العربية، حتى يصبح أمراً اعتيادياً، وهذا أمر يجب الاعتناء به في تعليم العربية للناطقين بغيرها. إن اهتمامنا بتدريس القرآن الكريم ينبع من تلك المسلمات السابقة، بالإضافة إلى أن المجتمعات الاسلامية تظل دائماً في حاجةٍ إلى الأخذ بأفضل السبل وأحدثها في سبيل تعليم القرآن الكريم. ولنا في القرآن الكريم خير دليلٍ وأوضح مثالٍ وأرقى أنموذجٍ حيث تعليمه وتعلمه أداءً واستعمالاً وتمثلاً عن طريق المشافهة التى تعطي لكل حرف حقه (السمهر ٢٠٠١: ٢٢).

وللاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنه الوسيلة التي يتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، و ذلك عن طريقه اكتساب المفردات، وتعلم أنماط الجمل والتراكيب، وتلقى الأفكار والمفاهيم، ومعرفة الأصوات شرط لتعلمها سواء لقراءتها أو كتابتها. وحول أهمية الاستماع في العملية التعليمية فلقد ثُبت أن الأطفال يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة ٪٣٥ من مجموع الوقت الذي يقضونه في التعلم، بينما يتعلمون عن طريق الكلام ٪٢٢ ويتعلمون عن طريق الاستماع ٪٢٥ من هذا الوقت (طعيمه٢٠٠٤: ١٦٣). ولمهارة الاستماع دور إيجابىٌ في تعلم تلاوة القرآن الكريم، لأنه من العلوم التى تعتمد على السماع والنقل ولا مجال فيه للقياس، فلابد للمتعلم من الاستماع لتلاوة الآيات من معلم مجود متقن، ثم عرضه عليه (عبدالفتاح١٤١٠: ٨).

وليس أدل على أهمية الاستماع من تركيز القرآن الكريم على أهمية طاقة الاستماع وتقديمها على قوى الإدراك والفهم والحواس الأخرى، ويذكرها فى أكثر من سبعة وعشرون موضعاً، وهذا التذكير المتعمد يدل على مدى أهمية هذه الطاقة السمعية التى وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان (مجمع اللغة العربية ١٩٨٩: ٥٩١)

بما أن كثير من الطلاب الإيرانيين الدارسين في فرع اللغة العربية وآدابها يعانون من ضعف مهارة الاستماع وخاصة في أداء الحروف العربية ونطقها نطقاً صحيحاً من جانب وعدم تمكنهم من هذه المهارة ، سعى الباحثان لكتابة المقالة وتقديم اقتراح لعلاج هذه المشكلة وذلك من خلال توظيف القرآن الكريم وبعض العلوم المرتبطة بها مثل التجويد والترتيل والتلاوة في حقل تعليم العربية داخل المختبر اللغوي.

تأتى أهمية الدراسة بتناول مهارة الاستماع بصفتها المهارة اللغوية الأولى من المهارات التى يكتسبها الطلاب وأنّ نتائج الدراسة ستؤدي إلى إقتراح أفكار جديدة تساعد المدرسين الإيرانيين في تعليم مهارة الاستماع عن طريق تعليم الاستماع القرآنى وعلوم الصوتيات القرآنية مثل التجويد ، كما تفسح هذه الدراسة المجال أمام الدارسين

والباحثين لإجراء بحوث ودراسات مستقبلية حول دور المهارات الأخرى المستخدمة في القرآن الكريم أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخاصة للإيرانيين في المراحل التعليمية المتعددة ،كما تساعد المعلمين والمتعلمين في تعرفهم على دور مهارة الاستماع للقرآن الكريم في تعليم اللغة العربية ودور حفظ القرآن والنصوص في تنمية و رقي مهارة الاستماع عند المتعلمين.

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي- التحليلي القائم على الدراسات المكتبية والنظريات التى جاءت في هذا المجال. و قد سعى الباحثان الإجابة على السؤالين الرئيسيين وهما:

مدى أهمية توظيف القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية لطلاب الإيرانيين وفقاً للدراسات السابقة؟

ما هي طرق حل تقوية مهارة الاستماع للطلاب الإيرانيين بمرحلة البكالوريوس في فرع اللغة العربية و آدابها؟

الدراسات السابقة

أجريت عدة دراسات داخلية وخارجية حول أهمية ودور القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية ولكن حسب اطلاع الباحثان لم تجرى دراسة - داخل إيران- التى تقترح منهجاً لتدريس العربية عن طريق تعليم القرآن الكريم .وجميع الدراسات تقتصر على بيان الدور الرئيسى للقران الكريم في تنمية اللغة العربية. لذلك تناول الباحثان الدرسات السابقة ذات الصلة بالموضوع؛ ليزيد من خبرتهما في مجال الدراسة، وليطلعا على كل ما توصل إليه الباحثون من نتائج في مجال دراستهما؛ كما يهدف الباحثان الإستفادة منها في صياغة مشكلة الدراسة الحالية، كما استفادا من النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات.

دراسة بوتردين (٢٠٠٦) تحت عنوان:"تعليمية النص القرآنى في إطار التكوين الجامعى المتخصص في اللغة العربية وآدابها"، المنشورة في مجلة الواحات في جامعة غرداية الجزائر.

استنتج الباحث في هذه الدراسة المواد التالية، انه مادام تعليم اللغات مسألة لسانية تطبيقة، فإن تعليمية النص القرآني باعتبارها محوراً أساسياً في تعليمية العربية، تعد من الناحية المعرفية النظرية قضية لسانية تطبيقية.

إنه مادام النص اللغوى يعد من المواد التطبيق في تعليمية اللغات والنص القرآنى

من هذه الناحية جزء من مواد التطبيق في تعليمية العربية، فإن تعليمية النص القرآنى تعد مسألة تعليمية منهجية.

كون النص القرآنى يمثل المرجعية النصية الأولى والأساسية التى دفعت القدامى الخاصة، إلى الاهتمام بالبحث اللسانى العربى وتعليم العربية.

كونه يمثل المرجعية النصية التى تحمل خصائص لغوية تنفرد بها العربية، لإتصالها بالقرآن الكريم من حيث أسلوبه وبناءه ومضامينه، وهو ما أدى إلى تفرد العربية بعلوم لغوية متصلة بالنص القرآنى، لا توجد في غيرها من اللغات، مثل علم الصوتيات القرآنية (التجويد)، علم الدلالة القرآنى (التفسير)، علم البلاغة القرآنية (الإعجاز).

دراسة الخطيب وعبدالعاطى (٢٠٠٩) تحت عنوان:»التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها«، المنشورة في ندوة القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة بمدينة المنورة. يحاول هذا البحث سد تلك الثغرة في عدم الاستفادة من القرآن الكريم، وجهود علمائه في تعليم العربية للناطقين بغيرها، لافتًا النظر إلى مدى إمكان الاستفادة من التطور التقني في هذا المجال، ومحاولة وضع رؤية واضحة لها، من خلال محورين رئيسين هما:

المحور الأول: موقع القرآن الكريم في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها

المحور الثاني: نحو منهجية للتوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها يهدف هذين المحورين:

ربط متعلمي العربية من الناطقين بغيرها بكتاب العربية الأول، وهو القرآن الكريم.

تعويد متعلمي العربية من الناطقين بغيرها كيفية التعامل مع التراكيب القرآنية.

بيان أثر التقنيات، وبخاصة المرئية والسمعية، في التفسير القرآني، ودور ذلك في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ نلاحظ أن مجال التفسير القرآني غير مطروق في هذا المجال

دراسة الخطيب (٢٠١٠) تحت عنوان:"توظيف القرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها، رؤية نقدية"، المنشورة في مؤتمر العالمي الأول لتعليم القرآن الكريم.

تناولت هذه الدراسة أسباب ضعف التوظيف القرآنى في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، والرد على الدعاوى الباطلة في ذلك، ثم الحديث عن الأساسيات المنهجية التى ينبغى مراعاتها عند هذا التوظيف، واخيراً بيان بعض أوجه المميزات القرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها في نواحي الظواهر الصوتية، والمعجم والدلالة واللغة واستراتيجيات التخاطب.

دراسة ثورية (٢٠١٤) تحت عنوان: «أبعاد توظيف النص القرآني في تعليمية اللغة في المرحلة الثانوية»

هدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين النص القرآني وتعليم اللغة العربية، وما يعكسه توظيف النص القرآني على ألسنة المتعلمين، وذلك من خلال تمكنهم من الكفايات الثلاثة؛ الكفاية اللغوية، والكفاية الإتصالية، والكفاية الثقافية، تسعى الكفاية اللغوية إلى إكساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع؛ مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. أما الكفاية الإتصالية فتهدف إلى إستثمار اللغة في التعبير عما يدور في ذهن المتكلم من آراء وأفكار، وحسن توظيفها في المواقف الإجتماعية المختلفة، وذلك بالتواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة. اعتمد الباحث على الإستبيان كوسيلة لجمع المعلومات وقد أفادت نتائج الاستبيان في تحديد ميول التلاميذ نحو النص القرآني، وأكدت مدى ارتباط ألسنتهم بلغة القرآن الكريم واتعاظهم به في حل مشكلاتهم الاجتماعية.

دراسة الديكي (-) تحت عنوان:»دور القرآن الكريم في تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها»

توصل الباحث إلى نتائج منها: أنه لابد للمنهاج الذي يقدم العربية للناطقين بغيرها أن يكون في محتواه الثقافي متكئاً على القرآن الكريم بتخير نصوص قرآنية مناسبة للمستوى اللغوي للطالب ولمعارفه وثقافته.

مهارة الاستماع

المهارة لغة هي مصدرُ مَهَراً مهر في الشيء مهارة: أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر وجمعها المهارات» (ابن منظور١٩٩٥:٣٥٨) و في الإصطلاح هي التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية، وسرعة في التنفيذ، وهي ليست درساً يحتوى على معلومات بمجرد إدراكها تتحقق المهارة، ولكنها تحتاج إلى تدرب وممارسة، واكتساب الخبرات اللازمة، والثقة في النفس مع الذكاء (اللقاني١٩٨٤:٥٧). أو حسب تعريف أخر هى عملية عقلية مقصودة، يستقبل فيها المتعلم المادة الصوتية، والوعي به ومحاولة فهمها وتحليلها ونقدها؛ لتحسين المهاراته التواصلية (ابودية٢٠٠٩:١٥).

الاستماع من سمع و السَّمْع: حس الأذن، سمِعَ سَمْعاً وسِمْعاً وسَماعاً وسَماعةً وسَماعِيةً وسمَّعَهُ الصوت، وأَسْمَعه أي استَمَع له وتسمَّع إليه والاستماع: الإصغاء (الفيروزآبادي ١٩٩٤:٩٤٣) و (ابن منظور ١٩٩١:١٦٢).

الاستماع اصطلاحاً هو فهم الكلام، أو الإنتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، أما السمع فهو حاسة وآلته الاذن، ان الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، فالإنسان يولد صامتاً الّا من بكاء، ثم يليه بعد مدة ضحك ثم مناغاة فكلمات بسيطة. ويسمع الطفل قبل النطق كلاما كثيرا، فيحاول ان يتعلم فيصيب مرة ويتعثر أخرى، الى أن يتقن التلفظ (مذكور٢٠٠٠: ١٢٧). ويرى (Don Brown) إن المقصود بالاستماع ليس السماع بل المقصود به هو الإنصات وهذا أكثر دقة في وصف المهارة التي ينبغي أن نعلمها للطالب. والاستماع هو عملية إنصات الى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها (طعيمة و مناع٢٠٠١: ٨٠).

الاستماع مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، وتهدف إلى إنتباه التلاميذ إلى شيء مسموع وفهمه، والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية (العزاوي٢٠٠٣: ٢٣).

أهمية الاستماع

مهارة الاستماع من أولى المهارات اللغوية التي ينبغي إعطاؤها اهتماما فائقا، حيث تكمن أهميتها في أن الإنسان يكون في مختلف ظروف حياته مستمعاً أكثر مما يكون متكلماً. وأن اللغة تبدأ بالسماع أولاً وقبل كل شيء، فالطفل يسمع أولاً ويتكلم ثانياً، ثم يقرأ ويكتب في آن واحد. وكذلك أن الإنسان يسمع ويكتب أكثر مما يقرأ ويكتب. لذلك فإن إهمال مهارة الاستماع تقود إلى عدم إتقان الكلام الجيد والقراءة الجيدة. إضافة إلى فوائد علمية أخرى وهي أن إهمال التدرب على الاستماع يعود بالضرورة إلى عدم الإستيعاب الجيد للغة وقضاياها (طعيمه ومناع٢٠٠١: ٨١). ثم إن الاستماع هو الفن الذي إعتمد عليه في العصور السابقة حيث كان إعتماد الناس فيها على المنطوق، والروايات الشفوية حتى جاءت الطباعة وجاء عصر الكتابة بعد عدة قرون.

وقد أثبتت الدراسات أهمية الاستماع ودوره العظيم في العلاقات الاجتماعية. ومنها تلك الدراسة التي أثبتت أن ٤٥ ٪ من ساعات الناس اليومية في الاتصال اللغوي تقضيها مستمعة، والأطفال يزيدون عن الكبار ٥ ٪. بينما ٣٠ ٪ من تلك الساعات تقضيها الناس متحدثة. والبقية ٢٥ ٪ موزعة بين القراءة والكتابة (صلاح١٩٩٩: ١٤٤).

علاقة الاستماع بالمهارات الأخرى

تعتبر العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة وثيقة، فالعلاقة بين

الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنهما مهارات صوتية، وإن كانت إحداهما مهارة الإستقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان، إلا وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارتا إستقبال في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنهما مهارتا إنتاج. ولقد يمر الفرد بموقف يستخدم فيه مهارتين منهما في وقت واحد، مثل الطالب الذي يستمع إلى أستاذه في المحاضرة، ويسجل وراءه كتابة بعض الملاحظات، ومثل الذي يستمع إلى تعليمات معينة مصحوبة بالإطلاع على خريطة، أو كتاب أو غيرهما من مصادر يستقي منها معرفة معينة (الطعيمة والناقة٢٠٠٦:٥٤).

أساسيات تدريس الاستماع

أثبتت الدراسات أن مهارة الاستماع لها قابلية التعليم، وأن الأفراد بحاجة إلى تعلم هذه المهارة و هذا يستلزم معلماً واعياً وعلى درجة عالية من االكفاءة والمهارة ، وكذلك بحاجة إلى إعداد منهج منظم لتعليم هذه المهارة و هذه من مهام معاهد إعداد المعلمين (مدكور ٢٠٠٠:٩٣).

ولتدريس الاستماع ينبغي أن تراعى مسألتان ليكون التدريس تدريساً فعالاً وهما كما يلي:

١. تحضير المادة التي يستمع اليها الطلبة لتتناسب مع قدراتهم.

٢. إثارة دوافع الطلبة للاستماع و الذي يتطلب إستجابةً وقتية (طعيمة ومناع ٢٠٠١:٨٧).

ولتدريس الاستماع لا بد من اجتياز عدد من المراحل حيث يسعى المدرس فيها إلى مساعدة الطلبة على فهم متطلبات المادة ومحتوى الموضوع. و بما أن الطلبة المبتدئين غير قادرين على التمكن من القراءة الجهرية أو الصامتة فيكون الاستماع خير وسيلة لإيصال المحتوى التعليمي (عاشور٢٠٠٧:٩٩). ومن ثم يوجه المدرس الطلاب إلى الاستماع إلى المعلومات التي سيحصلون عليها في تحديد الافكار الرئيسة ، ولابد من شرح الكلمات والعبارات الجديدة وتقويم بعض التوجيهات التي تسهم في كتابة الملخصات عن الموضوع المستمع اليه.وفي النهاية لابد من تقويم كل من المتكلم والمستمع وموضوع الاستماع وقد تأخذ المتابعة شكل أسئلة إستيضاحية يوجهها الطلبة للمدرس أو بالعكس وهذا ما يسمى بالأسلوب الإستيعابي (صلاح١٩٩٩:١٣٢).

واذا عقدنا مقارنة بسيطة بين مناهج تعليم مهارة الاستماع هنا ومناهج الدول المتقدمة،

فسوف نلاحظ فرقاً شاسعاً بين المنهجين إذ أنّ المناهج الغربية أعطت هذه المهارة أهمية كبرى في مناهجها بحيث أفردت لها كتباً و مناهج خاصة ، وفي المقابل لم تجد هذه المهارة اهتماماً جدياً في مناهجنا (عاشور٢٠٠٧: ٩٨).

طرائق تعليم الاستماع

الطريقة المباشرة: مجال تعليم الاستماع طبق المدخل التقني و من الممكن للمدرس أن يلقي المادة المسموعة باستخدام الوسائل التعليمية ويجيب على أسئلة الطلاب المتعلقة بالألفاظ أو المفردات الصعبة ويصور معانيها للطلاب بالعربية، و تكون بهذه الطريقة أذن الطلاب متعودة على سماع الأصوات العربية.

الطريقة السمعية الشفوية: من مميزات هذه الطريقة في تعليم الاستماع بالمدخل التقني أن يُسمع المدرس للطلاب الأصوات العربية أو النصوص التعليمية ويطلب منهم تقليد ما ألقاه المدرس لهم. وعلى المدرس الذي يستخدم هذه الطريقة أن يجيد التحدث والنطق ليكون مثالاً جيداً في نطق العربية لدى الطلاب.

ج- **الطريقة الانتقائية:** في بعض الأحيان لاتستطيع الوسائل التعليمية مساعدة الطلاب في فهم المعانى والمفاهيم من المادة المسموعة، حيث تحتاج إلى إنتباه الطلاب وتركيز أفكارهم وعدم وجود الضجة من الخارج. فتكون هذه الطريقة مساعدة للمدرس في تفهيم الطلاب معاني الألفاظ أو المفردات من المادة المسموعة، و قد كانت هذه الطريقة في تستخدم أسلوب القواعد والترجمة في بعض الأحيان ، أو الطريقة المباشرة، أو الطريقة السمعية الشفوية في حين آخر. لأن المادة لم تكن شاملة المعاني والمفاهيم التى تستطيع الوسائل التعليمية القيام بتبيينها وتوضيحها.

د- **المدخل التواصلي:** لا تركز المدخل التواصلي المهارات اللغوية الأربعة فقط ،تهتم أيضاً بالكفاءات الإتصالية التي تناسب المتكلم والسامع، والمواقف اللغوية، والأهداف الإتصالية على بشكل عام. و تعلم اللغة الثانية وأغراضها يماثل تعلم اللغة الأم من حيث إحتياج المتعلم إلى تعلم لغةٍ ما (زكريا١٩٩١: ٨٤).

التداخل الصوتي بين أصوات اللغة العربية واللغة الفارسية

ذكر الخولي عدة حالات تقع فيها التداخل اللغوى وبما أن موضوع هذه المقالة يتعلق باللغتين العربية والفارسية فبذلنا مجهودنا بمطابقة هذه الحالات بين العربية والفارسية. يقول محمد علي الخولي«لقد دلت البحوث أن التداخل يسير عادة من اللغة الأقوى إلى

اللغـة الأضعـف أي مـن اللغـة المهيمنـة عـلى الفـرد إلى اللغـة الأقـل هيمنة» (مـع التـصرف الخولـي١٩٨٨: ٩٢).

ففـي حالـة التداخـل الصـوتي بـين اللغـة العربيـة واللغـة الفارسـية ، تحـدث إحـدى الأمـور عنـد نطـق أداء الطالـب الإيـراني لأصـوات اللغـة العربيـة و هـي مـن الأخطـاء النطقيـة:

١. نطـق صـوت الحـرف في اللغـة العربيـة كـما ينطـق في اللغـة الفارسـية: مثـال ذلـك نطـق حـرف «الضـاء» و»الظاد»و»الـذال» وبالرغـم مـن أن هـذا التداخـل لا يـضر بالمعنـى، إلا أنـه ينتـج نطقـاً غـير مألوفـاً لـدى ناطقـي اللغـة العربيـة.

٢. إعتبـار الفونيمـين في اللغـة العربيـة فونيـماً واحداً قياسـاً عـلى اللغة الفارسـية ونطقهما دون تمييـز، و المثـال ذلـك نطـق المتعلـم الإيـراني صـوتي الحـاء والهـاء عـلى أسـاس أنهما»هـاء» وهـذا التداخـل يـضر بالإتصـال و التفاهـم لأن إحـلال الهـاء مـكان الحـاء يغـير معنـى الكلمـة. ويدعـى هـذا التدخـل التميـز الفونيمـي الناقـص. ويمكـن التغلـب عـلى هـذا النـوع مـن التدخـل الصـوتي عـن طريـق الثنائيـات الصغـرى.

٣. إعتبـار الفونيـم واحـد في اللغـة العربيـة فونيمـين قياسـاً عـلى اللغـة الفارسـية مثـل»و» يظنهـا الطالـب الإيرانـى أحيانـاً»واو» وأحيانـاً»V » ويدعـى هـذا النـوع مـن التدخـل التمييـز الفونيمـي المفـرط .

٤. اسـتبدال الفونيـم الصعـب في اللغـة العربيـة بفونيـم آخـر في اللغـة الفارسـية مثـال ذلـك اسـتبدال كل من»العـين»و» البـاء»و «الألـف». لأن أداء حـرف «الألـف» موجـود في اللغـة الفارسـية ولكـن أداء حـرف» العـين» غـير موجـود.

إن القـرآن الكريـم هـو معجـزة الله الخالـدة، التـي أنزلهـا عـلى خاتـم أنبيائـه ورسـوله عليـه السـلام أجمعـين، ليخـرج بهـا النـاس مـن الظلـمات إلى النـور، ومـن الـشرك إلى الهدايـة. والقـرآن الكريـم هـو المصـدر الأول للتشريـع الإسـلامي، وهـو مـن أفضـل الأذكار الـذي يتعبـد بـه المسـلم في صلاتـه وفي تلاوتـه قربـة إلى الله –سـبحانه وتعـالى (ثوريـة٢٠١٤: ٨٦).

إن تدريـس القـرآن الكريـم مهمـة عظيمـة، ووسـيلة راقيـة إلى فهـم القـرآن الكريـم وحفظـه و الـذي يعتـبر مـن أشرف العلـوم وأجلهـا. والتدريـس يجـب أن يكـون واضحًـا في ذهـن المعلـم ليعـرف مـا الـذي يجـب أن يقـوم بـه مـن أنشـطة داخـل القاعـة لتتـم هـذه العمليـة بنجـاح ؛ وكذلـك يجـب أن تُـؤدي إلى إحـداث التغيـير في سـلوك لطـلاب ،وهـي مجموعـة مـن الأنشـطة التـي يشـترك فيهـا المعلـم والمتعلـم، وكذلـك هـي أنشـطة هادفـة و مؤكـدة عـلى عمليـة التخطيـط في التدريس (القطـان١٩٧٣: ٤٣).

وللتعـرف عـلى التدريـس لابـدّ مـن فهـم عنـاصره الثلاثـة المذكـورة، حيـث أن التدريـس

نشاط لغوي فيه مرسل ومستقبل ورسالة، والتدريس لا يقتصر فقط على التواصل الشفوي، وإنما هنالك إتصال صامت يعتمد على الإشارات الخاصة في القرآن الكريم مثل بعض أحكام التجويد الإشمام؛ وهو إطباق الشفتين دون صوت كما في الآية الكريمة[إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ] في هذه الآية تُرى الشفتان مطبقتين إشارة إلى الضمة في [نَسْتَعِينُ]. والإشمام هو إطباق الشفتين بعد الإحكام وتدع بينهما انفراجًا ليخرج النفس بغير صوت وذلك إشارة للحركة التي ختمت بها الكلمة، ولا يكون إلاّ في المرفوع والمضموم (جمعه٢٠٠٤:٦٦).

أسباب ضعف التوظيف القرآني في عملية تعليم اللغة العربية

يلاحظ في معظم الكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قلة الحجم المخصص لتعليم العربية عن طريق القرآن الكريم إلى حد الإختفاء، وكذلك غياب منهجية واضحة توجه هذا التوظيف بشكل صريح أو ضمني، و ضعف الجهود المعنية بالتوظيف القرآني في تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ لا يعد من منطلقات أو مداخل تعليم العربية للناطقين بغيرها في كثير من المناهج، فالناظر في كثير من كتب هذا المجال والآدب في بناء مناهجها يلاحظ أمراً بارزاً وهو إتسامها بالفقر الشديد وضآلة عرضها الثقافة الإسلامية، و إختفاء المفاهيم الإسلامية في بعض الأحيان ، بالإضافة إلى ما يوجد في بعضها من ثغرات حضارية، أو دساً حضارياً مقصوداً أو غير مقصود، إلى جانب غياب التوظيف القرآني في تعليم العربية للناطقين بغيرها وعدم وضوح الرؤية التي توجه هذا التوظيف بشكل صريح أو ضمني (الخطيب٢٠٠٩:٢٨)

ولعل الدافع الأكبر لتقليل الحجم المخصص للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى حد الإختفاء شبه الكامل، إعتقاد بعضهم أن القرآن الكريم يعود إلى العربية القديمة، و يشيرون إليها بعنوان «Classical Arabic» وهي تختلف عن العربية المعاصرة «Modern Arabic»؛ وبذلك يفترضون أن هناك عربية قديمة ووسيطة وحديثة، قياساً على اللغات الغربية ، والحقيقة أن هذا التوجه يستند إلى قياس غير دقيق على اللغات أخرى كاللاتينية واليونانية، فالعربية القرآنية في تعتبر معاصرة في معظمها ، لأن الناس يتشربونها من خلال استماعهم وقراءتهم لها، ومن خلال موقعها في قلوب المسلمين (المصدر نفسه).

فارتباط العربية بالقرآن الكريم غير من جوهر العلاقة بين العربية والزمان والمكان، وأصبح القرآن الكريم هو المتحكم في تطور العربية، حيث أدى ذلك إلى حماية اللغة،

وضمان امتدادها، وتواصل أجيالها، من خلال عزيمة البشر، واجتهادهم في فهم الخطاب الألهي، فخرجت بذلك عن القوانين التي تحكم لغات البشر ، من حيث التشتت والإختفاء والإندثار في هذه الحياة، فالقرآن الكريم حمى اللغة من الإندثار، و من التحريف، مما جعلها لا تمر بما مرت بها اللغات الأخرى في المراحل التاريخية، كالانجليزية القديمة والوسيطة والحديثة (يونس١٩٩٩:١٨).

وهذا ليس معناه أن العربية لم تتعرض في بعض أشكالها التعبيرية إلى ما تعرضت لها اللغات الأخرى ولا يعني ذلك التحجر وإيقاف اللغة بحال من الأحوال، وإنما يعني أن تعلق اللغة بالنص الإلهي (القرآن الكريم) جعل أي تغيير فيها يخضع لمنطلقات سليمة، وجذور ممتدة، و من هنا نستطيع أن نقرر في جزم يؤيده الواقع أن ارتباط العربية بالقرآن الكريم جعلها ثابتة في نحوها وصرفها ونطقها، ومتطورة ونامية في مفرداتها ودلالاتها ومصطلحاتها وأساليبها، فبلغت بذلك فضاءات وامتدادات لم تنلها أي لغة أخرى اليوم، من حيث الصوت والإيقاع والدلالة والاستنباطا و قد كانت معياراً وأداة للتوصيل (الخطيب و عبدالعاطى٢٠٠٩:١٦).

والدليل الآخر على الإعتقاد السائد لدى كثير من العاملين في هذا الميدان هو «حيادية اللغة» وهذا يقتضي ضرورة أن يكون محتوى المنهج اللغوي الذي يُقدم في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خالياً من أي مضمون ثقافي أو حضاري و بعيداً عن أي مدخل قرآني، فلا تعير-في سطحية وضيق الأفق- اهتماماً لمثل هذا البعد الحضاري في تعليم العربية لغير أبنائها .

والحق أنه قد يكون من المطلوب في الزمن الراهن، أكثر من أي وقت مضى، هو إدراك أن «الحياد» في تعلم اللغة أمر غير وارد بل هو نوع من خداع النفس، فقد أجمعت الدراسات العلمية اللغوية الجادة على محورية اللغة في منظومة الثقافة خاصة أن صلة العربية بالثقافة الإسلامية، صلة تفرد وتميز، وإذا كان من المؤكد أن التبعية والذوبان في دائرة الآخر على قدر كبير من الخطورة، فإنه لا يقل عن تلك الخطورة خطورة انطواء الأنا وتقوقع الذات، وهذا يشمل المجتمع واللغة كليهما، وخاصة في عصر قُدم فيه عن طريق اللغة الأخرى صورة جلها تشويه الإسلام والقرآن واللغة العربية (الخطيب٢٠١٠:٨).

لذلك نعتقد أنه لا وجه لضعف التوظيف القرآني في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، بل إننا نعد ذلك نقصاً شديداً، وخللاً في بناء هذه المناهج، إذ نرى أن في هذا التوظيف بما للقرآن من أثر نفسي، وطريقة صوتية ذات مذاق خاص جذب لأسماع

وقلوب الآخرين حتى يكون سبيلاً لنشرها في العالمين (المصدر نفسه).

أن المطلع في كثير من مؤلفات تعليم العربية للناطقين بغيرها، يلاحظ فقرًا مدقعًا في الاستفادة من القرآن الكريم وجهود علماء التجويد والقراءات (في مجال تعليم مهارة الاستماع)، فضلًا عما يوجد في بعض هذه المؤلفات من ثغرات، أو دس. وهذا البُعد عن الإستفادة من القرآن الكريم في هذا المجال يأتي تذرعًا بدعوى الحياد في تعلم اللغة وتعليمها (يونس واحمد١٩٩٩: ٢٦). يقول دكتر تمام حسان: «كثيرًا من معلمي العربية للناطقين بغيرها ينقلون عاداتهم النطقية إلى أصوات العربية الفصحى عند تعليمهم أصوات العربية؛ لأن القرآن الكريم يُقرأ بالتلقي، وتضبط أصواته، بأسانيد مشايخه، فالمشافهة هي العمدة في تحصيله، مما يوحد، إلى حد كبير، من عادات القراء النطقية» (حسّان١٩٨٤: ١٥).

أن عرض اللغة، أية لغة، ليس بالأمر اليسير، وإنما يكتنفها تعلمًا وتعليمًا، الكثير من المشكلات، تتعلق باللغة نفسها، والمعلم، والمتعلم. وتعليم العربية للناطقين بغيرها لا يخرج عن هذا النطاق، ولكن الطفرة التقنية، وتكنولوجيا التعليم التي يشهدها العالم الآن، والتدقيق المعلوماتي في شتى مناحي الحياة، قد ساعد كثيرًا في تخطِّي الكثير من هذه المشكلات، و ذلك من خلال تصميم برامج خاصة لتعليم المهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإستثمار الوسائط المتعددة في تحقيق أهداف المادة اللغوية، وجعل تعليم العربية للناطقين بغيرها، تعليمًا ممتعاً، ومنتجًا في الوقت ذاته، إلا أننا نلاحظ تقصيرًا كبيرًا في الجهود المبذولة لتوظيف هذا التقدم التقني في ربط متعلمي العربية من الناطقين بغيرها بالقرآن الكريم، معجمًا، وأصواتًا، ودلالاتاُ، وتراكيباً، وتصويرًا، ووجوه استعماله وأساليبه في البيان (الخطيب وعبدالعاطى٢٠٠٩: ٥).

تعليم الطالب النطق الأمثل لحروف العربية بأصواتها الصحيحة بالمستوى الذى يقوم به علماء التجويد، وتعويد الطلاب على الأداء الأمثل للعادات النطقية، وعلى مخارج بعض الأصوات التي اختصت بها العربية، كالتفخيم والترقيق، وكذلك التجمعات الصوتية، نحو النبر والتنغيم والإيقاع، وتدريبهم على النطق السليم للحروف القرآنية، يساعد على تعليمهم النطق الأمثل لأصوات العربية، حتى يتحول إلى شيئاً عادياً، وهذا أمر يجب اعتباره في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ لا يمكن، بأي حال من الأحوال، اعتبار النطق الضعيف وغير المتعارف نطقاً مَرْضِيّاً. وهنا يؤدي علم التجويد (أو علم مراتب الحروف ومخارجها وصفاتها) دورًا في غاية الأهمية في المختبر اللغوي،ذلك العلم الذي بلغ منزلة عالية من التقدم في دراسة الأصوات اللغوية (محجوب١٩٨٣: ٣٧).

توظيف القرآن الكريم في تعليم مهارة الاستماع وخاصة الأصوات العربية

لكل لغة من لغات البشر نظام صوتي خاص بها، ويعد النطق الجيد للغة الهدف من أصعب عناصر اللغة تعلماً؛ ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى أسباب عضوية، فجهاز النطق وما يحمله من العادات النطقية يتكيف مع اللغة الأم، ويصعب إعادة تكيفه مع ما يخالفها من اللغات؛ لذلك يحتاج هذا الجانب من الأداء اللغوي إلى عناية خاصة، واهتمام مكثف في الميادين التعليمية من الجانبين النظري والتطبيقي، إذ النطق الجيد نتاج سماع جيد، فلا يمكن للطالب أن يتكلم إلّا إذا أتقن مهارة الاستماع ، والقدرة على الطلاقة في النطق تعتمد إلى حد كبير على الاستماع السليم، وفي هذا الميدان يمكن الإستفادة من القرآن الكريم، - وهو أمر لا تزال الكثير من مناهج تعليم العربية غافلةً عنه- عن طريق تصميم برامج حاسوبية خاصة لتعليم أصوات اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال «الاستماع « الجيد للقرآن الكريم و»التعود» على النطق الأمثل لحروف العربية بأصواتها الصحيحة، وبخاصة الأصوات التي ليس لها نظير في غير العربية، مثل: الظاء، والضاد، والعين... ويمكن التغلب على صعوبة نطقها من خلال ربط هذه الأصوات بكلمات في القرآن الكريم، ونطقها على مستوى علماء التجويد، و»التدرب» على الأداء الدقيق للعادات النطقية، كالتفخيم والترقيق، ودرجات المد والشد، ومخارج بعض الأصوات التي إختصت بها العربية، وكذلك التجمعات الصوتية، نحو: النبر والتنغيم والإيقاع، وأشكال التغيرات الصوتية، من إدغام، وإبدال، وتضعيف (الخطيب وعبدالعاطى٢٠٠٩: ٢٠).

اقتراح منهج لتدريس مادة مختبر اللغة عن طريق الاستماع للقرآن

اقترح الباحثان منهجاً لإستخدام الاستماع للقرآن في مجال تدريس مهارة الاستماع حسب مايلى: ينبغى الاستفادة من تلاوة القرآن الكريم وتعليم الطلاب أصوات العربية وكيفية أدائها في المختبر الأول وتدريس التجويد في المختبر الثانى وتدريس الترتيل في المختبر الثالث. و مراحل الوصول إلى مستوى المهارة والإتقان في التلاوة والاستماع كما يلى :

المرحلة الأولى التلاوة و الثانية التجويد والثالثة الترتيل ، ولكي يصل القارئ إلى إجادة الترتيل يلزمه أن يمر بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: التلاوة

هي مرحلة تصحيح النطق تصاحب الحفظ المبدئى على مقرئ متقن ويكون ذلك

بإخراج الحروف من مخارجها و إعطائها الصفات الذاتية الملازمة لها، وهى التى تميّز بين الحروف: مثل الصاد من السين، والدال من التاء، والثاء من السين، حتى لا يختلط بين الحروف وتحقق ذواتها ولابد أيضاً من صحة حركات الإعراب، حتى لا يختل المبنى، ولا يتغير المعنى (الطويل١٩٩٩: ١١١).

المرحلة الثانية: التجويد

هى معرفة قواعد التجويدو البدء بحفظ أهم قواعد التجويد، ثم تطبيق هذه القواعد تطبيقاً عملياً، ولا يكتفي بصحة نطق الحروف، بل يتعدى ذلك إلى تحقيق الإحكام والصفات العارضة التى تنشأ من إلتقاء الحروف والحركات، مع معرفة أحكام الوقف والإبتداء والحذف والأثبات وسائر أحكام التجويد (المصدر نفسه)

المرحلة الثالثة: الترتيل

وهى مرحلة المهارة والإتقان وتظهر فيها مهارة النطق بالحروف وسرعة الأداء مع عدم الوقوع في الأخطاء الخفية، مثل معرفة فرق الإدغام عن الإخفاء والإقلاب، ودقة الوقوف، مع تأمل المعنى وعدم التكلف وفي هذه المرحلة تتكون الملكة داخل الطلاب وتسميع النص العربى دون تكلف ولا تصنع، حيث يتم ذلك تلقائياً دون تفكير ولا تأمل (المصدر نفسه).

العناية والاهتمام بالتلاوة و بتدريس أصوات العربية في مختبر(٢)

من أولويات وأساسيات المختبر الأول لمهارة الاستماع هو التدريس والتدريب على الأصوات العربية ومعرفة كيفية أدائها لذلك يجب التركيز عليها في الوحدات الأولى ولأجل رسوخ وتثبيت هذه الأصوات في ذهن الطلاب فالأفضل أن نستفيد من قراءة قُرّاء القرآن الكريم داخل المختبر.

التركيز على أساسيات علم التجويد في مختبر(٣)

بعد فهم الطلاب في وحدة مختبر اللغة الأول الأصوات العربية وإختلاف الحروف والكلمات العربية والفارسية نطقاً وأداءً، وبراعتهم في الأداء الصحيح للحروف والكلمات والجُمَل العربية، لابد أن ننتقل خطوة إلى الأمام في المختبر الثانى. فحسب رأى الباحثان في هذا المجال من الأرجح أن نستفيد من علم التجويد وتدريسه دون الخوض في المباحث غير الضرورية ونكتفي بأساسيات علم التجويد مثل معرفة الإظهار والإخفاء والإبدال والإدغام والتنوين والنون الساكنة والقلقلة و... بما أنّ الطلاب قبل

دخولهم إلى الجامعة وفرع اللغة العربية (مرحلة ما قبل الجامعة) تعرّفوا على أساسيات علم التجويد وعندهم معرفة نسبية وإجمالية بهذه القواعد، فمن الأفضل الإستفادة من الطريقة الإستقرائية رغم بعض مساوئها وهي البطء في تعليمها.

العناية بالترتيل والاهتمام بالفهم والمعنى والتركيزعلى تدريب النطق الصحيح والاستماع الجيد في مختبر(٤)

اقترح الباحثان لتدريس المختبر الثالث عدة خطوات حتى يتمكن الطالب بواسطة إجرائها، بعد التدريب على النطق الصحيح و الاستماع الجيد والتعرف على الأصوات وقواعد التجويد وتعويد الأذن على اللغة العربية، لترسيخ هذه المعلومات في ذهن الطلاب وتجعلها ملكة ذهنهم ولسانهم والاهتمام إلى حدٍ ما بالمفهوم والمعنى إضافة إلى الخطوات السابقة في المختبرين الأول والثاني. فحسب إقتراح الباحثين من المفضل أن نستخدم الترتيل في المختبر الثالث و لا بد من التركيز على الفهم والمعنى، فمن المطلوب أن نستفيد من السور الطويلة وخاصة السور التي تشمل على القصص القرآنية.

النتائج

تطرق الباحثان في هذا المقال الى عدة موضوعات من أهمها: أسباب ضعف التوظيف القرآني في عملية تعليم اللغة العربية،و أهمية الإستفادة من القرآن الكريم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،و توظيف القرآن الكريم في تعليم مهارة الاستماع وخاصة الأصوات العربية، وفي النهاية قاما بإقتراح منهجٍ لتدريس مادة مختبر اللغة عن طريق الاستماع للقرآن الكريم وتعليم بعض من علومه وهي: العناية والاهتمام بالتلاوة وبتدريس الأصوات العربية في عدد من حصص الدرس في المختبر الأول والتركيز على أساسيات علم التجويد في في عدد من حصص الدرس لمختبر الثاني والعناية بالترتيل والاهتمام بالفهم والمعنى والتركيز على تدريب النطق الصحيح والاستماع الجيد في عدد من حصص الدرس لمختبر الثالث وأمّا الحصص الباقية للأخبار والافلام وغيرها حسب اختيار وتخطيط المدرّس. و بما أنّ الأهداف المتوخاة في هذه المادة تؤكد في الدرجة الأولى على الاستماع فإن المواد التعليمية ينبغي أن تعتمد على أشرطة السماع أو الأقراص المدمجة الصوتية أو تكنولوجيا الحديثة قبل كلّ شيء . وإذا أخذنا بنظر الإعتبار كون الساعات الدراسية للمقرر حوالي ٣٢ ساعة فإنّ حصص الدرس تتكوّن من سبع عشرة

حصة تقريباً. هذا إذا لم يكن في الفصل الدراسى عطل رسيّمة، وإلا فإنّ المعوّل عليه في أحسن الإفتراضات هو ثلاث عشرة حصة دراسية. لذا ينبغى للأستاذ أن يكون عنده منهج متكامل لخمس عشرة أو ست عشرة حصة. بما أنّ ترسيم جداول و التخطيط لخمس عشرة حصة دراسية على الأقل لكل مختبر من المختبرات الثلاث لم يسع المجال ذكرها في هذا ، فمن المستحسن أن تختص دراسة أو دراسات أخرى لترسيم خطوات التدريس وتخطيط الدراسى لكل من المختبر الأول و الثانى و الثالث.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن منظور. جمال الدين (١٩٩١). **لسان العرب**. المجلدالسابع. الطبعة الأولى. بيروت: دار صادر.

ثورية. الهلي (٢٠١٤).«**أبعاد توظيف النص القرآني في تعليمية اللغة في المرحلة الثانوية**». رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

جمعة. عماد على (٢٠٠٤).**أحكام التلاوة والتجويد الميسرة**. الطبعةالأولى. الأردن: دار النفائس.

حسّان. تمام (١٩٨٤). **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الطبعة الأولى. مكة المكرمة: مطبوعات جامعة أم القرى.

الخطيب. محمد عبدالفتاح وعبدالعاطى. محمد عبداللطيف رجب (٢٠٠٩). «التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيره». **ندوة القرآن الكريم و التقنيات المعاصرة**. المدينة المنوّرة. ص١-٣٥.

الخطيب. محمد عبدالفتاح (٢٠١٠). «توظيف القرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها. رؤية نقدية». **المؤتمر العالمى الأول لتعليم القرآن الكريم**.ص٤٢٥-٤٤٢.

الخولي. محمد على (١٩٨٨). **الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية)**. الطبعةالأولى. الرياض: جامعة الملك سعود.

زكريا إسماعيل (١٩٩١). **طرق تدريس اللغة العربية**. جامعة الإسكندرية: دار المعارف.

السمهر. احمد(٢٠١١). «نموذج مقترح لتحديد المهارات التلاوة والتجويد وتوزيعها على مراحل التعليم العام و المهني في الجمهورية العربية السورية». **مجلة جامعة دمشق**. المجلد ٢٧. ص٥٩٤-٦٢٤.

صلاح. سمير يونس. و الرشيدي. سعد محمد (١٩٩٩). **التدريس العام وتدريس العربية**. الطبعة الأولى. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

طعيمة. رشدي أحمد(٢٠٠٤). **المهارات اللغوية. مستوياتها. تدريسها. صعوباتها**. الطبعة

الأولـى. القاهـرة: دارالفكـر العـربي.

---. --- ومناع . محمد السيد (٢٠٠١). **تدريس العربية في التعليم العام. نظريات وتجارب.** القاهرة: دارالفكر العربى.

--- . --- و الناقة. محمود كامل (١٩٨٤). **تعليم العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساس.** مكه المكرمة: جامعة أم القرى

الطويل. أحمد بن أحمد بن محمد (١٩٩٩). **فن الترتيل وعلومه.** مجلد١. المدينة المنورة: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عاشور. راتب و الحوامدة . محمد (٢٠٠٧). **أساليب تدريس اللغة العربية.** الطبعة الأولى. الأردن: دار المسيرة.

عبيدات. ذوقان (١٩٨٢). **مناهج البحث العلمى.** الطبعة الأولى. الأردن: دار الشروق.

العربي. صلاح (١٩٨١). **تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق.**الطبعة الأولى. بيروت: مكتبة لبنان.

عطية محسن علي (٢٠٠٦). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفيروز آبادى (١٩٩٤). **القاموس المحيط.** الطبعة الرابعة. موسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

اللقاني. احمد حسين و رضوان. احمد (١٩٨٤). **تدريس المواد الاجتماعية.** القاهرة: عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية. (١٩٨٩). **معجم الفاظ القرآن الكريم.** الجزء الاول. القاهرة: مجمع اللغة العربية.

محجوب. عبد الفتاح محمد (١٩٨٣). **إعداد عن تذليل أصوات اللغة العربية التي تشكل صعوبة على الناطقين باللغة الإنجليزية.** السودان: جامعة أم درمان الإسلامية.

مدكور.علي احمد (٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية.** القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

موسى. مصطفى إسماعيل (١٩٩٦). **تدريس التربية الإسلامية. أسس نظرية ونماذج تطبيقية.** الإمارات المتحدة: دار أبو هلال للطباعة والنشر.

يونس. فتحي علي. و احمد. محمود عبده . و ابراهيم. مصطفى عبد الله (١٩٩٩). **التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة.** القاهرة: عالم الكتب.

---.--- (١٩٩٩). **اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية.** القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

Implementing the Holy Quran in teaching Arabic to B.A. Iranian students of Arabic language and literature (Listening Skill model)

Khalil Parvini[1], Taregh Yarahmadi[*2]

1. Professor in Arabic Language and Literature, Tarbiat Modarres University, Iran.
2. M.A. Graduate from the Department of of Arabic Language and Literature, Tarbiat Modarres University, Iran.

Abstract

The Holy Quran is considered the most important text in Arabic and is located in the top of literature and eloquence of Arabic Language because it involves verses with different articulations and such a tempo that captures the heart of the listener and stays in his mind. Therefore, teaching Quranic listening skills can help in teaching Arabic listening skills, especially for Iranian students in Bachelor's degree studying Arabic language and literature. This study aims to shed light on the knowledge of the role of listening to the Quran in teaching Arabic language to non-native speakers, especially the Iranians. It also seeks to find how researchers should handle the subject of listening skill used in the Quran in teaching Arabic language and how to use them in this field through a descriptive analytical approach. Then, the study proposes an approach to the use of listening Quranic skill in the listening of Arabic Language, especially in the laboratory according to the following: can we benefit from the recitation of the Quran and teach students Arabic sounds, and how they are pronounced in the subject laboratory#1, teach intonation in the subject laboratory #2, and Quranic stories in laboratory#3. Also, a number of the above-mentioned lessons should be devoted to using films, news and etc. for teaching listening skills. The rest of the lessons can be devoted to films and news based on teachers' wants and plans.

Keywords: Bloom, Cognitive domain, final exam, Arabic language, Iran.

* Corresponding author: targh.yarahmadi@gmail.com

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الثاني، ربيع وصيف ١٣٩٦/١٤٣٨، ص ٨٤-٧١

فاعلية الإملاء العربي على تقليل الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية (طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة يزد نموذجاً)

نرگس گنجی[١*]، هوشنگ طالبی[٢]، رضوان دلاوری[٣]، ساجد زارع[٤]

١- أستاذة مشاركة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان الإيرانية.
٢- أستاذ مشارك في قسم الإحصاء بجامعة إصفهان الإيرانية.
٣- خرّيجة الماجستير من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان الإيرانية.
٤- طالب الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان الإيرانية.

تاريخ الوصول: ٢٨/ ٠١/ ١٣٩٦ تاريخ القبول: ١٠/ ٠٦/ ١٣٩٦
٢٠/ ٠٧/ ١٤٣٨ ٠٩/ ١٢/ ١٤٣٨

الملخّص

يعتبر تعليم اللغة العربية من المقررات الإجبارية في المدارس الإيرانية و في مراحلها المختلفة حسب الدستور الإيراني حيث يتعلم التلاميذ في المرحلة الابتدائية عبارات وألفاظاً قرآنية كثيرة وتبدأ دراسة اللغة العربية متزامنةً مع اللغة الإنجليزية في السنة الأولى للإعدادية (الثانوية الأولى) ،وذلك بقراءة بعض النصوص والإلمام بمجموعة من القواعد الصرفية والنحوية. أما دروس الإملاء فتحظى بأهمية كبرى في تعليم الفارسية والإنجليزية في المدارس، بينما لم تُخصّص دروس «الإملاء العربي» في مادة العربية، ولا توجد قرائن تدل على اهتمام المعلمين بالإملاء العربي في المدارس. وذلك من نقاط ضعف تعليم اللغة العربية في مدارسنا، ففوائد الإملاء لا تقتصر على حدود رسم الكلمة رسماً صحيحاً، بل لها غايات تعليمية أبعد وأوسع من ذلك.و من هذا المنطلق يتناول هذا البحث آثار التدريبات الإملائية على عملية تنمية مهارة الكتابة للطلبة الناطقين بالفارسية؛ و استُخدِم الأسلوب شبه التجريبي منهجاً للإجابة عن أسئلة البحث، كما استُخدِم الاختبار كأداة الدراسة. و ذلك من خلال انتقاء عيّنة البحث من ٥٦ طالبة من المجتمع الأصلي ضمن مجموعتين من طالبات السنة الأولى في الثانوية؛ تم إجراء اختبار الإملاء قبل تطبيق مشروع البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين؛ ثم قمنا بتدريبات الإملاء العربي على المجموعة التجريبية ضمن تدريس العربية طوال عام دراسي كامل وأهملنا المجموعة الضابطة إذ توقّفنا عند المادة المقرّرة من قبل وزارة التربية والتعليم والتي تركّز على القواعد والترجمة؛ ثم أُجري اختبار الإملاء بعد التطبيق على المجموعتين في نهاية العام الدراسي؛ تؤيّد نتائج البحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وأنّ هناك تفوّقاً ملحوظا لدى الطالبات المتدرّبات على الإملاء العربي في تصويب الأخطاء الكتابية.

الكلمات الدليلية: تعليم اللغة العربية، المهارات اللغوية، الإملاء، الأخطاء الإملائية.

* الكاتب المسؤول: nargesganji@yahoo.com

المقدمة

إنّ اللغة العربية لغة كريمة كرّمها البارئ (جل وعلا) في المصحف العزيز، إذ قال تعالى: ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (يوسف: ٢) حيث صارت لغة الدين والإيمان لكافّة المسلمين والإيرانيين؛ فمنذ طلوع فجر الإسلام، عرفت بلاد فارس أنّها إذا عملت على فهم هذه اللغة وإتقانها وإجادتها زادها علماً وفهماً لدينها القويم. أما ما نلاحظه في العصر الراهن، فهو أن العربية تُدرَّس في مدارسنا ولابدّ للتّلاميذ أن يتعلّموها إلى جانب بقية الدّروس، ليدخلوا حقول المعارف الإسلامية ويتمكنوا من إتقان لغتهم الفارسية إذ امتزجت هذه اللغة بمفردات وعبارات عربية مأخوذة معظمها من القرآن الكريم؛ والعربية هي الدرس الوحيد الذي نصّ دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية على ضرورة تدريسها ولربما إيران هي البلاد الوحيدة التي أكّدت على هذا الموضوع في دستورها؛ إذ تصرّح المادة السادسة عشر من الدستور الإيراني:

«بما أن اللغة العربية هي لغة القرآن و المعارف الاسلامية ،و بما أن الأدب الفارسي ممتزج بشكل كامل مع الأدب العربي ،فقد تقرر تدريس اللغة العربية في المدارس الإيرانية من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية» . (منصور، ١٣٩٢هـ.ش: ٣٣)

بيد أنّ تعليم العربية في مدارسنا قد كان مرتكزاً على تدريس القواعد والترجمة دون تطوير أساليب التدريس على مدى العقود الثلاثة الماضية؛ و كانّ النظام التعليمي في إيران لا يعتبر العربية لغةً أجنبيةً يجب تدريسها على أسس علمية مدروسة شأن سائر اللغات الأجنبية مثل الإنجليزية والفرنسية غافلاً عن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة الّتي بدأت بالانتشار منذ بداية القرن العشرين، والتي تؤكد على تدريس اللغة باعتبارها وحدة متكاملة؛ فليست القواعد، ولا الأدب، ولا القراءة، ولا الكتابة منفصلة عن بعضها. فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة إلى تنقيح الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة لتطوير رسم الحروف والكلمات، لأنّها من الأمور التي تحفظ كيان واستمرار اللغة العربية و ذلك عن طريق إتقان كتابتها بالشكل الصحيح وبإتخاذ الطالب خطوات نحو الكتابة المتقنة الخالية من الأخطاء.

إذ يذهب البعض أن ممارسة الإملاء تساعد على تنمية المهارات اللغوية برمّتها وهي قواعد اللغة والتواصل الشفوي، والنطق، وفهم المسموع واستيعابه. (Kavaliauskiene وDarginavicience، ٢٠١٤م: ص ١) فيحتلّ الإملاء مكانة كبيرة في عملية تعليم اللغة، لأنّه في الواقع يمثل حجر الزاوية في فهم المكتوب وعرضه بصورة واضحة؛ بناءً على

هذا، لقد استعرضت هذه الدراسة مدى فاعلية الإملاء العربي باعتباره _على حسب رؤية الباحثون_ حلقة مفقودة في نظام تعليم اللغة العربية بالمدارس الثانوية الإيرانية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الراهنة ضمن تطبيق مشروع البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة عن عدم تشخيص مخارج الحروف عند الكتابة؟

٢- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة من استخدام «ال» استخداماً غير صحيح عند الكتابة؟

٣- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة عن كتابة الهمزة؟

منهج البحث

لقد قام الباحثون في هذه الدراسة بتقدير مدى فاعلية تدريس الإملاء العربي على تنمية مهارة الكتابة المتمثّلة في تقليل الأخطاء الإملائية عند مجموعة من الطالبات بالمرحلة الأولى للثانوية باعتبارهم جزءاً من متعلمي اللغة العربية في فصل دراسي كامل؛ فاختيرت مجموعتان من الطالبات ،الضابطة والتجريبية حيث تمّ تدريس كتاب العربية في المجموعة الضابطة وفقاً لما هو متعارف عليه بالمدارس الثانوية الإيرانية من دون الإملاء وتمّ تدريس الإملاء العربي للمجموعة التجريبية.و تقوم هذه الدراسة على منهج شبه التجريبي ذلك أنه لم يتم اختيار العينة عشوائياً من قبل الباحثين، إلا أن المجموعتين الضابطة والتجريبية كانتا متشابهتين من حيث المتغيرات التالية: جنسية العينة، ومتوسط عدد الطالبات، ومتوسط درجاتهن في السنة الدراسية السابقة، وقيام مدرسة واحدة بالتدريس ،و لم تختلف مواصفات المجموعتين إلّا في متغير واحد وهو تدريب المجموعة التجريبية على الإملاء العربي.

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع هذا البحث طلبة السنة الأولى في المرحلة الثانوية _حسب نظام الثانوية القديم_ من الإيرانيين الدارسين بالمدارس الإيرانية.

عيّنة البحث والمنهج المطبّق لاختيارها

تكوّنت عيّنة البحث من ٥٢ طالبة في محافظة يزد (من مدرسة «قدس» الواقعة في مدينة «ميبد») وتوزّعوا على مجموعتين تبعاً لتصميم المشروع في قاعتين متماثلتين، إذ مثّلت المجموعةُ الأولى المتكوّنة من ٢٦ طالبة المجموعةَ التجريبية والتي تمّ فيها تدريس الإملاء العربي والمجموعة الثانية تكوّنت من ٢٦ طالبة وهي المجموعة الضابطة التي تمّ تدريس كتاب العربية فيها بالطريقة التقليديةمن دون تدريس الاملاء العربي . وقد تمّ التطبيق هذه الطريقة عاماً دراسيّاً كاملاً. وقد اتبّع الباحثون الخطوات الآتية في اختيار العيّنة:

١. تمّ التأكّد من عدم وجود طالب راسب في كلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من أجل تحقيق التكافؤ بينهما ، وذلك لتجنب وجود بياناته المسبقة، ومعرفته بالنصوص في ترجمة النصوص التي يمكن أن تكون قد سبق تدريسها في العام الماضي.

٢. أُجرِيت عملية التكافؤ الإحصائي «مربّع كاي Chi-square» بين المجموعتين قبل بداية المشروع على أساس عدد الأخطاء الإملائية لديهما في الاختبار القبلي الذي سيأتي شرحه ضمن عرض البيانات وتحليلها للتأكّد من أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها.

أداة الدراسة وتحليل البيانات

اختبار الإملاء القَبلي: أعدّت الباحثة ـ وهي المعلّمة المشرفة على المجموعتين ـ اختبار الإملاء القبلي من مجموعة من العبارات المحتملة للتعرض للأخطاء الإملائية في كتب العربية المدرسية والتي تمّ تدريسها لعينة البحث في السنوات الدراسية الماضية؛ ثم أُختبرت المهارة الإملائية للطالبات من خلال إلقاء العبارات وكتابتها بنحو صحيح. تمّ إجراء هذا الاختبار دون أيّ إشعار مسبق على المجموعتين التجريبية والضابطة في الجلسة الأولى من الفصل الدراسي حتى يتبيّن مدى معلوماتهنّ السابقة عن كيفية كتابة الحروف والمفردات قبل التدريس دون أي تدخّل من جانب المعلّمة وذلك للتأكّد من تكافؤ المجموعتين بحيث أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في عدد الأخطاء الإملائية و قبل إنجاز المشروع.

اختبار الإملاء البعدي: أُجري اختبار الإملاء البعدي على المجموعتين في نهاية العام الدراسي بعد أن تمّ تدريس الإملاء في المجموعة التجريبية وإهماله في المجموعة الضابطة

بهدف المقارنة بين عدد الأخطاء الإملائية لدى المجموعتين تقديراً لمدى فاعلية تدريس الإملاء في المجموعة التجريبية علماً بوجود التكافؤ بينهما إبّان إنجاز المشروع و في بداية الفصل الدراسي؛ و يشمل كلّ من الاختبارين القبلي والبعدي مجموعة من العبارات المتجانسة موضوعياً التي قامت المعلمة بإملائها على عينة البحث.

تمّ ذلك بمراعاة المواصفات المناسبة لعملية اختبار الإملاء (انظر: Mousavi، ١٩٩٩م: ٩٣) من خلال قراءة العبارات على الطالبات على نحو بسيط مألوف في المرحلة الأولى ليستمعن إليها جيّداً دون أن يكتبن منها شيئاً ثم تمّ إملاؤها في المرحلة الثانية مع اتخاذ وقفة متأنية على مواضع الوقف تأكيداً على النطق السليم للحروف كي تكتبها الطالبات دون استعجال وفي المرحلة الثالثة أعادت المعلّمة قراءة العبارات ليتحقّقن من صحّة الكتابة.

وأُستخدِم البرنامج الإحصائي SPSS وأداة اختبار مربّع كاي Chi-square لتحليل النتائج التي تمخّض البحث عنها إحصائياً.

لقد تمّ عرض الاختبارين القبلي والبعدي على ثلاثة أساتذة في اللغة العربية بغية التأكّد من صدقهما (Validity) وذلك لإبداء ملاحظاتهم التي تمّ التعديل في ضوءها حتى حصلت المميّزات القياسية المتّفق عليها لمادة الاختبار التي قامت المعلّمة بإملائها على عينة البحث في إطار الاختبارين. ولأجل التأكد من ثبات أداة الدراسة في بداية مشروع البحث من حيث الثقة الداخلية التي تمثّلت في تناسق الدرجات المعثور عليها لدى العينة، و قمنا بتوزيع أوراق اختبار الإملاء القبلي على معلّمين اثنين حيث قام كلّ منهما بتوقيع الأوراق وتحديد الأخطاء الإملائية على نحو مستقل؛ فتبيّن من خلال استخدام المعامل المعروف بـ«مجموعة مقوّمين/ Interrater Reliability» التي طبّقناها على كافّة الدرجات الحاصلة عند توقيعهما أنها عثرت على قيمة مستوى التناسق (Correlation Coefficient) تعادل ٩٢/ . وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي مما يدلّ على وجود التناسق بين تلك الدرجات وفقاً لعدد الأخطاء التي سجّلت لكل شخص.

الدراسات السابقة

من خلال الإطلالة على الدّراسات السّابقة تبيّن أن ثمة محاولات في اللغة العربية جرت طيلة سنوات لبيان القواعد الإملائية وتسهيلها وقد أجريت أبحاث ودراسات في مجال الإملاء العربي وتعليم قواعد الكتابة الصحيحة للتلاميذ والطلاب حيث

استفاد البحث الحاضر منها كثيراً و يمكن الإشارة إليها كمت يلي :

- مايو، عبد القادر محمد (١٩٩٧م)، «**الإملاء المُبسّط**»، سوريا: دار القلم العربي.
- الشعلان، راشد بن محمد (٢٠٠٨م)، «**الأخطاء الإملائية الشائعة أسبابها وعلاجها**». (www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/14.htm)
- هارون، عبد السلام محمد (١٩٧٩م)، «**قواعد الإملاء**»، مصر: مكتبة الخانجي.

لقد استهدفت كلّ هذه البحوث تعليم قواعد الإملاء العربي وتحديد الأخطاء الكتابية الأكثر شيوعاًو هي: الأخطاء في استخدام الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة وهمزة الوصل والقطع والحروف التي تكتب ولا تنطق عند الطلبة العرب بالمدارس.

شحاتة، حسن السيد (١٩٧٨م)، «**الأخطاء الإملائية الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها**»، رسالة الماجستير، كلية التربية، القاهرة: جامعة عين شمس.

استعرضت هذه الدراسة الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس المصرية، ومدى اختلاف هذه الأخطاء من صف دراسي إلى آخر وأسباب وقوع الطلبة فيها؛ فمن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث وجود صلة بين الأخطاء ومقررات الإملاء، حيث ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها الدراسة في الابتدائية: منها إبدال الحروف، والحروف الواجب زيادتها، والكلمات التي تُوصَل بما بعدها أو تلك التي تفصل عما بعدها، مما أدّى إلى دعوة الباحث كافة الجهات المعنية إلى إعادة النظر في مقررات الإملاء في المرحلة الابتدائية بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية بل يتسع مجالها ليشمل القواعد الجديدة.

رغم وجود مثل هذه المحاولات التي بذلها الباحثون في الأوساط العربية إلا أننا لم نجد دراسة تتناول قضية الإملاء العربي عند الطلبة الإيرانيين الناطقين بالفارسية.

الإطار النظري للبحث

«الإملاء» لغةً واصطلاحاً

هناك آراء متعددة عن أصل كلمة «الإملاء» تختلف عن بعضها أحياناً ، و يمكن الإشارة إلى أنها: «قد أُخذت من (الملل) بتضعيف لام الفعل والآخر: (الملي) الميم واللام والحرف المعتلّ: «أملَّ الشئ: قاله فكُتِبَ وأملاه، كأملّه، على تحويل التضعيف وفي القرآن الكريم: ﴿ **فَلْيُملِلْ وَليُّهُ بالعَدل** ﴾ (البقرة: ٢٨٢). وهذا من أملَّ، وفي التنزيل

أيضاً: ﴿وقالُوا أساطيرُ الأوّلين اكتَتَبها فهي تملَى عليه﴾ (الفرقان: ٥) وهذا من أملى» (ابن منظور، ١٩٨٨م، ج١١: ٦٣١).

أما الإملاء اصطلاحاً (Dictation) فيطلق على طريقة تُستخدم في تعليم اللغة والاختبارات اللغوية (Language testing) يتمّ من خلالها قراءة الكلام على المتعلمين قراءة متواصلة وبصوت عال مع وقفات متأنية تُتيح لهم المجال لكتابة كلمات يصغون إليها، بشكل صحيح قدر ما يمكنهم (Mousavi؛ ١٩٩٩م: ٩٣ «مع تصرف»).

والإملاء العربي له من الخصائص ما يميّزه عن غيره وفقاً لطبيعة اللغة العربية إذ يمكن القول إنه:

«تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد. وقد تكون هذه الأصوات مساوية تماماً للرموز، فيكون لكلّ صوتٍ رمزه، كما قد تكون بعض هذه الحروف غير مصوته، وهنا يقع الالتباس عند المملي عليه، فيقع في الخطأ. ومن حسن حظّنا أنّ لكل حرف في اللّغة العربيّة صوتاً خاصاً به لا يتبدّل بتبدّل موقعه من الكلمة (خلافاً لبعض اللغات من أمثال الأنجليزية والفرنسية) فإذا كان الطالب متمكناً من رسم الحروف بأشكالها المختلفة مدركاً لحركاتها وضوابطها، قادراً على التمييز بين حروف المدّ الثلاثة والحركات الثلاثة، فإنه يستطيع كتابة أية كلمة تملى عليه، على أن تكون هذه اللفظة خالية من الصعوبات الإملائية؛ أما الألفاظ الّتي تشتمل على الصعوبات الإملائية فلها قواعد ثابتة تحكمها، اصطلح عليها علماء اللّغة العربيّة» (معروف،١٩٩١م: ١٦٥).

فلربما تعتبر كتابة «ال» والهمزة والحروف المتقاربة في النطق متباعدة في الرسم من الخصائص التي تتّسم بها العربية.

موضوع علم الإملاء وأهميته في تعليم اللغة العربية

يعتبر الإملاء ركناً من أركان اللغة العربية يهتم بنظام لغوي معين، موضوعه الكلمات والحروف. «فالكلمة العربية يجب فصلها تارةً ووصلها تارة أخرى، والحرف العربي يزاد مرةً ويُحذف مرةً أخرى أو يبدّل. و يمكن تقسيم الحالات الكتابية للحروف والكلمات العربية كما يلي: ١_ الكلمات الّتي يجب أن تُفصل بعضها عن بعض؛ ٢_ الكلمات الّتي يجب أن تتصل بعضها ببعض؛ ٣_ الحروف الّتي تضاف ؛ ٤_ الحروف الّتي تحذف» (الخوص، د.ت: ١٣).

وقيل عن الفصل والوصل بين الكلمات إنّ الأصل فصل الكلمة عن الكلمة، لأنَّ كلَّ كلمة تدلُّ على معنىً غير معنى الكلمة الأخرى (سلامة، ١٩٠٦م: ٢١٢)؛ أمّا عن الحروف التي تضاف في الكتابة، مثل «ألف» فتضاف في كلمة: مائة، مفردة أو مركبة، مثل: ثلاثمائة؛ والحروف التي تُحذف من الكتابة فهي الألف التي تحذف من أول الكلمة: مثل مفردتي «ابن» و«ابنة» تحذف الألف من أولها إذا كانت كل منهما مفردة واقعة بين علمين متصلين وكانت نعتاً للعلم الأول، ولم تقع في أول السطر، مثل: «كان النبي عيسى بن مريم (ع) يشفي المرضى»؛ و«الألف» التي تحذف من وسط الكلمة كـ«الألف» التي تحذف من لفظ الجلالة: ﴿الله﴾ ومن كلمة «إله» بدون «أل» أو مع «أل» وهي «الإله» ومثل حذف «الألف» من كلمة «اسم» في البسملة الكاملة: ﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾. (الخوص، لا تا، ١٤ «مع تصرف») . وقد يتصور البعض أن الإملاء يُركّز على التمكّن من رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً فقط وفقاً لما اتفق عليه أصحابها من أشكال لهذه الحروف والكلمات ولكن له مفهوماً أوسع من هذا. ذلك لأن الإملاء يعتبر من الأدوات التي تساعد على دراسة وترقية مهارات اللغة، ولا تقلّ عن المحادثة أو القراءة أهميةً، إذ يُسهم كثيراً في تعميق وإجادة المهارات اللغوية كالقراءة والمحادثة والاستماع والكتابة على الوجه الأخص.

إضافة إلى ذلك، يمكن القول إن الإملاء «يحتل مكانة كبيرة بين فروع اللّغة؛ لأنه أداة رئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلاً سليماً، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية وراعى فيها جانب التركيب والأسلوب، ثم كتبها بالطّريقة الّتي اتفق عليها أبناء هذه اللّغة لكان نقل الفكرة نقلاً أميناً. وهي وسيلة الاتصال بالتراث المكتوب وإذا كان الاتصال الشفهي يؤدّي دوراً مهمّاً في نقل هذا التراث، فالاتصال به عن طريق الكلمة المكتوبة أقوى وأصدق» (عطا، ٢٠٠٥م: ٢٣١). حيث هناك مهارات مدمجة في اختبار الإملاء تشمل فهم المسموع، سعة الذاكرة السمعية (Auditory memory span)، وتشخيص الوحدات الصوتية (Recognition of sound segments)، والتعرف على قوالب قواعد اللغة والأنماط اللغوية. إذ ينطوي هذا النوع من الاختبار على عملية تحليل ديناميكية تؤدي إلى تحقق عملية واعية وبناءة في فهم المسموع. (Mousavi؛ ١٩٩٩م: ٩٣)

دور الحواس في تعلّم درس الإملاء

إنّ المهارة الإملائية من خلال علاقتها بالحواسّ هي «صحة اللّغة نطقاً وإلقاءً، فصحّتها

سماعاً وتلقّياً، فصحّتها رسماً وكتابة، وهذا يوضّح لنا أن الإملاء عملية تشترك فيها حاسّتا السمع والبصر، كما تشترك فيها عضلات اللسان والأصابع، لإعداد المتعلّمين إعداداً جيداً ليتجنبوا الوقوع في أي خطأ» (الصميلي، ٢٠٠٢م: ١٥٩). لأنّ العين تساعد على رسم الكلمات الصعبة في الذهن وتُدرب الأذن عن طريق السماع على تمييز الأصوات وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف.

تقسيم الأخطاء الإملائية

تنقسم الأخطاء الإملائية إلى نوعين رئيسين: **النوع الأول**: تتمثّل في مشكلة كتابية معرفية. يمكن للمتلقي تعلّمها وإدراكها على المستوى المعرفي وبالتالي حلّها تجنباً للوقوع في الخطأ. بعبارة أوضح تتمّ معالجة هذا النوع من الخطأ الإملائي بالتعليم. ومن أمثلة هذه الأخطاء الإملائية عدم التفريق بين الهاء والتاء المربوطة وكذلك بين الياء والف المد في أواخر الكلمات. فمثلاً التشابه المتمثل بين مفردات مثل«ثورة/ حبة» و«معه/ عليه» حيث الأولى تنتهي بتاء مربوطة والثانية بهاء. أما **النوع الثاني**: فهو ما لا يمكن اعتباره خطأ بقدر ما هو انعكاس للنظام الصوتي لدى الفرد، إذ إن الكتابة ليست سوى تمثيل مرئي لنظام صوتي (جامعة أم القرى،د.ت: ١٢٣). فإن الأخطاء الإملائية من النوع الثاني هي انعكاس لنظام صوتي تعوّد الطالب على استماعه في لغته الأم بحيث إذا أُمليت عليه أصواتٌ تختلف عما كان معهوداً بها في لغته فيصعب عليه كتابة الحروف بصورتها الصحيحة بلغة أجنبية ومن الصعب جداً تعديلها؛ لأن ذلك الصوت غير موجود في مخزونه اللغوي أو يختلف عمّا ترسّخ في ذاكرته. مثل ما نجد في الفارسية من التمثل المتشابه بين أصوات بعض الحروف منها «الثاء والسين والصاد» أو«الذال والزاي والضاد والظاء»؛ لذلك عندما يكتب الفارسيّ السين صاداً فإنه لا يرتكب خطأ إملائياً ناتجاً عن جهله بقواعد الكتابة إنما هو خطأ إملائي ناتج عن تغيّر في النظام اللغوي المعروف عنده.

«فقد أثبتت التجارب العلمية، والبحوث الميدانية أن الإنسان العادي لا يستطيع سماع أصوات اللغة الجديدة أو نطقها لأول مرة إلا على ضوء النظام الصوتي للغته الأم» (المصدر نفسه: ١٢٣).

عرض البيانات وتحليلها

اخترنا مجموعتين من الطالبات وتتكون كل منهما من ٢٦ طالبة؛ فالمجموعة الأولى هي

المجموعة التجريبية التي تمّ تدريس الإملاء العربي لها و كل جلسة تستغرق ٩٠ دقيقة حيث أملت المعلمة على الطالبات حوالي ٢٠ دقيقة، والثانية هي المجموعة الضابطة التي تم تدريس العربية بالطريقة التقليدية المألوفة لها وفقاً للبرنامج التعليمي للغة العربية في المدارس الإيرانية.

استمرّ تطبيق المشروع عاماً دراسياً كاملاً كما تمّ إجراء اختبارين على المجموعتين التجريبية والضابطة.

يوضّح الجدول التالي الإحصاء الوصفي لعدد الأخطاء الإملائية لدى المجموعتين من خلال إحصاء وصفي لكل من الاختبارين القبلي والبعدي تركيزاً على الأخطاء الناتجة من عدم تشخيص مخارج الحروف واستخدام «ال» وكتابة الهمزة على نحو غير صحيح باعتبارها من الأخطاء الدارجة التي لاحظتها المعلّمة عند الطالبات بالمدارس:

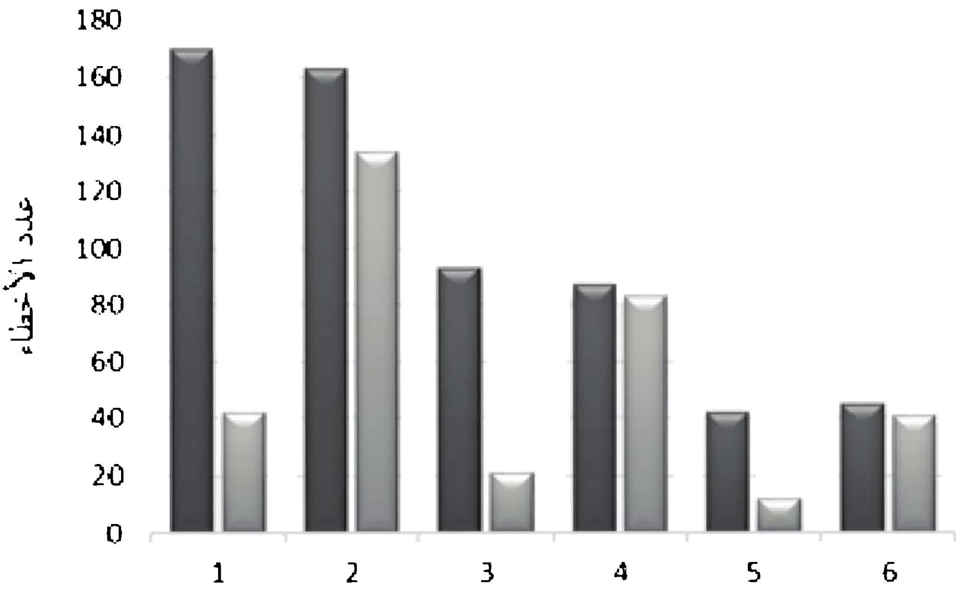
	عدد الأخطاء في اختبار الإملاء القبلي	عدد الأخطاء في اختبار الإملاء البعدي
المجموعة التجريبية (تشخيص مخارج الحروف)	١٧٠	٤٢
المجموعة الضابطة (تشخيص مخارج الحروف)	١٦٣	١٣٤
المجموعة التجريبية (استخدام «ال»	٩٣	٢١
المجموعة الضابطة (استخدام «ال»)	٨٧	٨٣
المجموعة التجريبية (كتابة الهمزة)	٤٢	١٢
المجموعة الضابطة (كتابة الهمزة)	٤٥	٤١

جدول الرقم ١

الإحصاء الوصفي لأخطاء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارين

حسب ما يطلعنا جدول الرقم ١ إن عدد الأخطاء الإملائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي على التوالي: ١٧٠ و١٦٣ في تشخيص مخارج الحروف، ٩٣ و٨٧ في استخدام «ال»، ٤٢ و٤٥ في كتابة الهمزة.

وقد تمثّلت عدد الأخطاء الإملائية هذه في الرسم البياني التالي بأنماطها المختلفة:



الرسم البياني الرقم ١: عدد الأخطاء الإملائية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين

حيث نلاحظ في الرسم أعلاه أنه تختصّ الأعداد الفردية «١، ٣، ٥» بالمجموعة التجريبية والأعداد الزوجية «٢، ٤، ٦» بالمجموعة الضابطة، والأعمدة البيانية على رقمي ١ و٢ تجسّد عدد الأخطاء الإملائية الناتجة من عدم تشخيص مخارج الحروف في الاختبار القبلي (العمود الأسود) والاختبار البعدي (العمود الرمادي) لدى كلّ من المجموعتين؛ كما أن الأعمدة المرسومة على رقمي ٣ و٤ تبيّن عدد الأخطاء الناتجة من استخدام «ال»، والأعمدة على رقمي ٥ و٦ تمثّل الأخطاء الناتجة من كتابة الهمزة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

و للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث عدد الأخطاء في بداية الأمر، تمّ اختبار مربّع كاي Chi-square على اختبار الإملاء القبلي الذي أجريناه قبل إنجاز مشروع البحث ويوضّح الجدول الآتي نتائجه:

جدول الرقم ٢

	Chi- quare مربع كاي	مستوى الدلالة
تشخيص مخارج الحروف	./١٤٧	./٧٠١
«استخدام «ال	./٢٠٠	./٦٥٥

كتابة الهمزة	١٠٣/.	٧٤٨/.

نتائج اختبار Chi-square على اختبار الإملاء القبلي

نلاحظ في جدول الرقم ٢ أن مستويات الدلالة ٧٠١/ . و٦٥٥/ . و٧٤٨/ . أكثر من ٠٥/ . بمعنى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة أحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث عدد الأخطاء في اختبار الإملاء القبلي بمتغيراتها المختلفة أي: تشخيص مخارج الحروف واستخدام «ال» وكتابة الهمزة، مما يدلّ على تكافؤ المجموعتين حيث سوّغ لنا المقارنة بينهما.

أمّا البيانات المرصودة في جدول الرقم ١ للأخطاء في اختبار الإملاء البعدي فتبيّن أن عدد الأخطاء للمجموعة التجريبية والضابطة على التوالي ٤٢ و١٣٤في تشخيص مخارج الحروف، ٢١ و٨٣ في استخدام «ال»، ١٢ و٤١ في كتابة الهمزة.

بالنسبة لاختبار الإملاء البعدي الذي أجريناه على المجموعتين في نهاية العام الدراسي يوضّح جدول الرقم ٣ نتائج اختبار مربّع كاي Chi-square عليه تبييناً لمدى فاعلية تدريس الإملاء العربي للمجموعة التجريبية بالقياس إلى المجموعة الضابطة؛ فنتائج اختبار مربّع كاي Chi-square المتمثلة في الجدول التالي تبيّن أنه: هل يوجد من فرق ذي دلالة إحصائية بين عدد الأخطاء الإملائية لدى المجموعتين أم لا؟

	Chi- square مربع كاي	مستوى الدلالة
تشخيص مخارج الحروف	٤٨/٠١٩١	./٠٠٠٥
«استخدام «ال	٣٦/٩٦٢	./٠٠٠٥
كتابة الهمزة	١٥/٨٦٨	./٠٠٠٥

جدول الرقم ٣

نتائج اختبار Chi-square على اختبار الإملاء البعدي

تكشف نتائج الاختبار أن الجواب نعم؛ إذ تكون مستويات الدلالة كلها ٠٠٠٥/ . وفقاً للجدول أعلاه وهي أقل من ٠٥/ . حيث تطلعنا أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين مؤكّدة على أنهما ليستا متكافئتين وتشير إلى أن تدريس الإملاء العربي

للمجموعة التجريبية كان فاعلاً ومؤثراً في تنمية مهارة الكتابة بما فيها من تقليل الأخطاء الإملائية الناتجة من تشخيص مخارج الحروف واستخدام «ال» وكتابة الهمزة؛ إذ انخفض عدد أخطاء الكتابة لدى المجموعة التجريبية التي تمّ فيها تدريس الإملاء العربي أكثر مما لدى المجموعة الضابطة وذلك علماً بالتكافؤ الموجود بينهما في بداية الفصل الدراسي.

النتائج

تناولت هذه الدراسة مدى فاعلية تدريس الإملاء العربي على تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية فحاولت للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة من عدم تشخيص مخارج الحروف عند الكتابة؟
- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة من استخدام «ال» استخداماً غير صحيح عند الكتابة؟
- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة من كتابة الهمزة؟

فاتضح من خلال التحليل الإحصائي للبيانات المسجلة من درجات اختبار الإملاء البعدي أنه ثمة فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تدلّ على فاعلية تدريس الإملاء العربي على تقليل الأخطاء الإملائية لدى عينة البحث؛ حيث كان من الملاحظ عند المجموعة التجريبية تطورٌ ملفت في كل من المتغيرات المسجلة أي مدى تشخيص الحروف وكيفية الاستخدام الصحيح لـ«ال» والهمزة عند الكتابة؛ يمكن تحليل هذه النتيجة بأن تدريس الإملاء العربي يساهم إلى حد كبير في تمكين الدارس الإيراني على تصويب أخطائه في الكتابة بالعربية. إذ أن التدريبات الإملائية فضلاً عن تنميتها الدقّة وتجسيم المعاني عند الطالبات ،أدّت إلى تقوية ذاكراتهنّ في الاحتفاظ بالأسلوب الصحيح لكتابة الحروف والعبارات العربية وتصويب الأخطاء الكتابية، فالمدرّس الناجح هو الذي يستغل القدرة المعرفية والحواس البصرية والسمعية للمتعلّمين من خلال هذه التدريبات. على أساس ما تبيّن في الدراسة الحاضرة آنّ من الضرورة الاهتمام بدور الإملاء في تعليم اللغة العربية بالمدارس الإيرانية مما يفتح المجال أمام المعلّمين والباحثين الكرام لإلقاء أضواء على باقي الجوانب التعليمية لهذه القضية من خلال دراساتهم المستقبلية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٨٨م). **لسان العرب**. ج ١١. بيروت: دارصادر.

جامعة أم القرى. (د. ت). **الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى**. مكة المكرمة: كلية اللغة العربية وآدابها بجامعة أم القرى.

الخوص، أحمد. (د. ت). **قصّة الإملاء (أسلوب منظور في الإملاء والكتابة العربية)**. الطبعة الثالثة. دمشق: المطبعة العلمية.

سلامة، محمود. (١٩٠٦م). **ضوء الصبح المسفر وجنى الدوح المثمر (تصحيح مختصر صبح الأعشى في كتابة الإنشاء تأليف محمد علي القلقشندي)**. القاهرة: مطبعة الواعظ.

شحاتة، حسن السيد (١٩٧٨م). **الأخطاء الإملائية الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها**. رسالة الماجستير، كلية التربية. القاهرة: جامعة عين شمس.

الشعلان، راشد بن محمد (٢٠٠٨م). «**الأخطاء الإملائية الشائعة أسبابها وعلاجها**».
(www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/14.htm)

الصَميلي، يوسف. (٢٠٠٢م). **اللّغة العربيّة وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً**. بيروت: المكتبة العصرية.

عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٥م). **المرجع في تدريس اللّغة العربيّة**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

مايو، عبد القادرمحمد (١٩٩٧م).**الإملاء المُبسّط**. دمشق: دار القلم العربي.

منصور، جهانگير. (١٣٩٢هـ.ش). **قانون اساسى جمهورى اسلامى ايران**. تهران: نشر دوران.

هارون، عبد السلام محمد (١٩٧٩م). **قواعد الإملاء**. القاهرة: مكتبة الخانجي.

Muosavi, seyyed Abbas. (1999). **A Dictionary of Language testing**. Second edition. Rahnama Publication.

Kavaliauskiene, Galina, Darginavičienė. Irena. (2014). **Dictation in the ESP classroom: A tool to improve language proficiency. English for Specific Purposes World**. Vol 8, issue 23. 1_10.

The Effect of Arabic Dictation on the Reduction of Iranian High School Students' Writing Errors (A case Study of first grade female high school students of Yazd Province)

Narges Ganji*[1], Hooshang Talebi[2], Rezvan Delavari[3], Sajed Zare[4]

1. Associate professor in Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.
2. Associate professor in Statistics, Isfahan University, Iran..
3. M.A. Graduate from the Department of Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.
4. Ph.D. Student in Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.

Abstract

Dictation is of utmost importance in teaching English and Persian languages in Iran, though it is usually neglected in teaching Arabic, and no specific course is usually dedicated to dictation in Arabic. Nor does any evidence exist on the Arabic teachers' enthusiasm for using dictation in their classes. This may deprive the students of the benefits of Arabic dictation in their language education, as these merits are beyond mere correct spelling of words. The present study, hence, tries to use a quasi-experimental method to examine the effect of Arabic dictation on the Iranian high school students' writing ability. For this purpose, 56 first grade high school students formed the experimental and control groups of the study. To test the homogeneity of the groups before the study started, a pre-test of dictation was given to both groups. Experimental group, then, received the treatment including dictation in every session of their classroom. Control group, on the other hand, learned Arabic grammar and practiced translation as is usual in typical Arabic classes. The procedure took a complete educational year to complete. The results of the study revealed a statistically significant difference between the dictation errors of the groups. They suggested the positive effect of dictation on the improvement of the learners' writing ability and reduction of their writing errors.

Keywords: dictation, dictation errors, language skills, teaching Arabic.

---

* Corresponding author: nargesganji@yahoo.com

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الثاني، ربيع وصيف ١٤٣٨/١٣٩٦، ص ١٠٤-٨٥

مستوى مقروئيّة كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأولى والإعدادية القديمة في إيران (دراسة مقارنة على أساس معادلة *فراي*)

يوسف نظری[١*]، علی خطيبی[٢]

١- أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز الإيرانية.
٢- طالب الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة شيراز الإيرانية.

تاريخ الوصول: ١٣٩٥/١٠/٠٤ تاريخ القبول: ١٣٩٦/٠٥/١٥
١٤٣٨/٠٣/٢٤ ١٤٣٨/١١/١٣

الملخّص

المقروئية أو الانقرائية هو تقدير الصعوبة التي يواجهها القارىء في مستوى معين من المهارات و ذلك في قراءة النص المكتوب. وتفيد دراسة مقروئية الكتب المدرسية في عدة جوانب أهمها إعداد المواد المكتوبة التي تتفق ومستويات تلاميذ كل صف من الصفوف الدراسية، من حيث القدرة على القراءة تسهيلاً للفهم. هناك عدة أساليب وطرائق لقياس مقروئية المادة التعليمية؛ فطريقة تعتمد على الاختبار والاستمارة والمقابلة، وطريقة أخرى تتطرق إلى الانقرائية عن طريق المعادلات والمحاسبات التي يتم إجراؤها على النص. ومن هذه المعادلات، معادلة فراي (fry) التي جعلناها أساساً لدراستنا. وقد تبيّن لنا أنه من خلال جداول معادلة فراي لا يمكن تطبيقها على اللغة العربية. ويرجع هذا الأمر إلى ميزة الإعراب التي تنفرد بها اللغة العربية. ولكننا استطعنا تطبيق القاعدة التدريجية والتي تعتبر أساس معادلة فراي على نصوص الكتب العربية. هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى مقروئية كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأولى مقارنة بكتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية القديمة ومدى التناسب بين النصوص ومهارات الطالب اللغوية، ونوع النص في مستوى المقروئية، والتعرف على ترتيب نصوص الكتاب حسب درجة مقروئيتها ومقارنة تدرج كتب كلا المرحلتين بعضها ببعض في جدول يبين فيه مستوى المقروئية. كشفت نتائج هذه الدراسة أن كتب اللغة العربية لكلا المرحلتين القديمة والجديدة في مستوى جيد بالنسبة للجمل، أما بالنسبة لمقاطع فلا يوجد اتفاق تام بينها وبين معادلة فراي.

الكلمات الدليلية: المقروئية، معادلة فراي، كتاب اللغة العربية، المرحلة الإعدادية الأولى، المرحلة الإعدادية القديمة.

* الكاتب المسؤول: Yusuf.Nazari@yahoo.com

المقدمة

تعدّ المناهج المدرسية من الركائز الأساسية في العملية التعليمية-التعلّمية، ولقد حظيت المناهج المدرسية في العقود الأخيرة باهتمام كبير من جانب التربويين؛ لما لها من أهميّة كبيرة في النمو الشامل لشخصية المتعلّم. وعقدوا لها الندوات والمؤتمرات وأقامت بعض الدول لجان متخصصة بتقييم الكتب المدرسية وإظهار ما فيها من نقاط الضعف والسعي إلى تعديلها وإصلاحها . و الجدير بالذكر أنّه بُذلت جهود جبّارة لتطوير الكتب المدرسيّة وتبسيط مفاهيمها وتزويدها بالصور والرسوم والخرائط والمناقشات، وكذلك الاهتمام بجودة طباعتها وحسن إخراجها لتيسير فهمها. وقد نال كتاب اللغة العربيّة أهمية خاصة والذي يعدّ من الكتب الصعبة للطالب الإيراني الذي الناطق بلغته الأم الفارسية. ولكي يُجيد الطلاب مهارة قراءة الكتاب لابدّ من احتوائه على لغة واضحة تمكّنهم من فهم وتسلل المعلومات فيه وتقويم ما يقرأوه، بالإضافة إلى إيجاد الرغبة والدافع لديهم في القراءة. هذا و دراسة اللغة العربيّة لها أهميّة تربوية بالغة يحتاجها مؤلفو الكتب في تحديد مواصفات المادة لغةً وعرضاً، حسب عمر القارئ ومستواه التعليمي. وفي الوقت الحاضر أدّى التوافق بين القارئ والمقروء إلى أن يكتسب موضوع المقروئيّة أهمية متزايدة ، فالقيمة الحقيقية للمادة المقروءة تكمن في فهم القارئ لها، ومدى تناسبها لمستوى قدرته القرائية.

وقد وقع اختيار الدارسَين على كتب اللغة العربية في الثانوية الأولى وذلك لأن هذه الكتب تعتبر مدخلاً وبداية المقرر لتعليم اللغة العربية في نظام إيران التعليمي. إذ حاولت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى مقروئيّة هذه الكتب، مقارنة بكتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية السابقة في إيران، وكذلك مدى تدرج النصوص القرائية في كتب اللغة العربية لهذه المراحل مقارنة بالكتب السابقة. و المُلاحظ أن الثانوية الأولى دخلت في النظام التعليمي الإيراني كبديل للمرحلة الإعدادية القديمة، لهذا درست المقالة مستوى مقروئيّة الكتب العربية لكلا المرحلتين وقارنتها ببعض لمعرفة مدى التطور الحاصل في كتب اللغة العربية بحلتها الجديدة. وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على هذه الأسئلة:

ما مدى فعالية معادلة فراي ومصداقيتها على اللغة العربية؟

ما مستوى مقروئيّة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية الأولى مقارنة بكتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية السابقة على أساس معادلة فراي للانقرائية؟

وتكمن أهمية هذه الدراسة في:

١- الإسهام في تطوير محتوى العلمي للكتاب الدراسي، واختيار المحتوى الذي يتناسب مع مستوى التلاميذ اللغوي، و تسهم هذه الدراسة في حلّ مشكلة ضعف فهم المادة المقروءة أو تذليل صعوبة قراءتها الناتجة عن عدم التوافق بين مقروئيّة المواد المقررة ومستوى تلاميذ المتوسطة، وكذلك تجنب ما يتعرض له التلاميذ من إحباط أو يأس في حالات ضعف الفهم، و تدني مستوي العلمي، والفشل، مما يساعد المسؤولين في الإدارة التعليمية وموجهي اللغة العربية ومعلّميها إتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين ذلك الوضع.

٢- تسهم الدراسة الحالية في تقديم نموذج لدراسة المقروئيّة في سلسلة كتب تعليم اللغة العربية الأخرى، ومن ثمّ تطويرها مستقبلاً. فلم يعثر الباحثان على دراسة أخرى تناولت مقروئيّة كتب اللغة العربية في النظام التعليمي الإيراني.

٣- تفيد معلمي القراءة في تنمية مهارة القراءة لدى الطلبة.

٤- تساعد القائمين على تأليف الكتب المدرسية على تقويم المادة التعليمية المناسبة لمستوى قراءة للطلبة.

الدراسات السابقة

هناك دراسات مختلفة تناولت مقروئيّة الكتب الدراسيّة في المواد المختلفة منها رسالة ماجستير قدّمها غانم الرشيدي (٢٠٠٥) في تقييم مستوى مقروئيّة كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. وتناول الباحث في هذه االرسالة الإطار النظري للبحث والمناهج المختلفة للتقييم. وتطرق الكاتبان عبداللطيف عبدالكريم مومني، محمد مجلي مومنى (٢٠١١م) حيث هدفت هذه المقالة أيضاً إلى قياس مقروئيّة كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشميّة، ولإنجاز هذه الدراسة تمّ بناء اختباركلوز (cloze – test) وكشفت النتائج أنّ أداء الطلبة على اختبار كلوز يقع في المستوى الإحباطي. وكذلك دراسة جعفري هرندي (١٣٨٩) في تبيين المعادلات المختلفة التي تستفاد في تقييم مستوى المقروئيّة ومنها معادلة فراي. وكذلك دراسة دحلان (٢٠١٣م) حيث هدفت إلى قياس مستوى مقروئيّة كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين، وتحديد أثر جنس الطالب ونوع النص في مستوى المقروئيّة على أساس اختبار التتمة (كلوز) وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى مقروئيّة النصوص. من جانب آخر قام شعباني ومعماري (١٣٩٢) لقياس مقروئيّة نصوص كتاب التاريخ الذي يُدرّس في

الجامعات على أساس معادلة فراي وقد توصل الباحثان إلى أنّ النصوص لا تتوافق أبداً مع المعايير المطلوبة مما يسبّب ذلك ضعفاً لتعليم الطالب وتدريسه في الجامعات. وكذلك دراسة قادريمقدم وسبحاني نژاد (١٣٩٥) في تقييم أساليب المقروئيّة على أساس المعادلات الموجودة كمعادلة فراي، فلش، مك لافلين، باور سامنر وفلش كينكيد. وقد تبيّن من خلال معادلة فراي وفلش أنّ الكتب مناسبة للسنّ الذي وضعت له وإن اختلف ذلك في باقي المعادلات الأخرى لقياس المقروئية. وفرزانة براتي دهقي (١٣٩٦) في رسالتها الجامعية للماجستير تحت مسمى «خوانش پذيري كتابهاى عربي دوره ي اول متوسطة براساس تكنيك خوانايي كلوز» قد تطرقت إلى كتب العربية للمرحلة المتوسطة الإولى على أساس تحليل المحتوى واختبار كلوز. وشمل هذا الإختبار ٤٠٠ شخص من تلاميذ مدارس إصفهان وتوصلت إلى أنه لابد من معلم ليأخذ التلميذ ويتعلم منه.

ويتّضح مما سبق عدم وجود دراسات تناولت قياس مستوى مقروئيّة الكتب العربية المدرسية في إيران من منظار معادلة فراي وبالطبع عدم وجود دراسة تتعلق بكتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية الأولى الجديدة ومقارنتها بكتب المرحلة الإعدادية السابقة.

الأدب النظري للدراسة

المقروئية

لم يتّفق الباحثون على تعريف محدد للمقروئية، لأنهم يعرفونها بحسب الأداة التي استخرجت لقياسها، يرى هيتلمان (Hittleman) أنّ المقروئيّة هي اللحظة التي عندها تتفاعل خلفيات القارئ العاطفية والمعرفية واللغوية بعضها مع البعض الآخر، ومع الموضوع والأغراض المقترحة من أجل إتمام عملية القراءة، ومع اختيار المؤلف الألفاظ والتراكيب اللغوية جميعها داخل تركيب خاص، وتكون المادة عند هذه اللحظة حيث يؤثر فيها عاملان: خصائص القارئ وعناصر الموقف المعني والمدرك. (صالح اللامي وآخرون، ٢٠١٤: ١٧٢-١٨٢) وعرّفها هاريس (Harris) بأنها التطابق بين المادة التعليمية المكتوبة والقدرة القرائية للطلبة الذين أعدت لهم المادة العلمية (المؤمني وآخرون، ٢٠١١م: ٥٦١). أمّا دافيسون (Davison) فيعرّف المقروئيّة بأنها تقدير الصعوبة التي يواجهها القارئ في مستوى معيّن من المهارات في القراءة للنص المكتوب. (المصدر نفسه). كما عُرّفت المقروئيّة بأنّها الدرجة النسبية لصعوبة النصوص العلمية التي يواجهها الطلبة في فَهمِهم مضمونها (بوقحوص، ٢٠٠١م: ١١٤). فلهذا يرى أبوصليط

أنّ كلمة مقروئيّة لها دلالات عدة فهي تدلّ على درجة وضوح المادة المكتوبة من حيث رسمها وطريقة كتابتها، وكما أنها تدلّ على مدى قدرة القارئ على فهم محتواها من معلومات صحيحة أو ضمنية، وبالرغم من أنّ هذه الدلالات مازالت قائمة في استعمال هذه الكلمة، إلا أنّ المصطلح يشير إلى المدلول الأخير وهو درجة النسبية لصعوبة المادة المكتوبة التي يواجهها القارىء في فهمه لمضمونها (أبوصليط، ٢٠٠٧م: ٣). إذن يمكن القول أنّ مفهوم المقروئيّة يرتبط بمشكلة الاتصال بين المادة المكتوبة أو المطبوعة في وضوحها وغموضها أو سهولتها وصعوبتها، وبين القارئ كميوله ودوافعه ومستواه العمري والفكري وطبيعة المادة المقروءة من حيث الشكل والمضمون كدرجة سهولته ووضوحه وأسلوبه. (موسى، ٢٠١٢م: ٩٣) فمن خلال التعريفات أعلاه ليمكن تعريف المقروئيّة بأنّها درجة الصعوبة أو السهولة في فهم الطالب واستيعابه لما يقرأ.

قياس مقروئيّة المادة التعليمية

إنّ هناك عدة أساليب وطرائق لقياس مقروئيّة المادة التعليمية يمكن إيجازها في قسمين:

قسم يعتمد على الاختبار والاستمارة والمقابلة وقسم آخر يتطرق إلى الانقرائية عن طريق المعادلات والمحاسبات التي يجريها على النص.

الف. أسلوب الأحكام

هذا من الأساليب التي تستخدم لقياس مقروئيّة المادة التعليمية، ويعدّ من أكثر الأساليب شيوعاً واستخداماً. ويستند أسلوب الأحكام إلى تقدير مقروئيّة المادة التعليمية إلى أحكام عدد من الحُكّام، منهم: الكتّاب، والناشرون، وأمناء المكتبات والمعلّمون، وتعدّ تقديرات المعلّمين للمقروئيّة أكثر دقّة من تقديرات الحُكّام الآخرين؛ وذلك بسبب معرفتهم لمقدرة الطلبة اللغوية وميولهم وهذه المعرفة تأتي من اتصال المعلمين المباشر بالطلبة. (النقرش ،١٩٩١م) ورغم أنّ طريقة الأحكام طريقة سهلة وواسعة الانتشار ولا تحتاج إلى وقت كبير في إجرائها، إلا أنّها هوجمت من بعض الباحثين الذّين عدّوها ذاتية النتائج وتعتمد على قدرة المحّكم وخبرته التي تختلف من حكم إلى آخر (البسيوني ،٢٠٠٢م: ١٦٩). إن أول من استعمل هذا الأسلوب ايلي (Elley) إذ وجد أنّ صعوبة القراءة ليمكن الحصول عليها بإيجاد نسبة أحكام على القطعة، ووجد أن طريقته هذه حقّقت نتائج جيدة (الكندري وعطا، ١٩٩٦م: ١٩٢).

ب. الاختبارات

٢. اختبارات الاستيعاب والفهم

تقوم طريقة اختبارات الاستيعاب لقياس مقروئيّة المادة التعليمية، على اختيار عيّنة من نصوص المادة التعليميّة المراد قياس مقروئيّتها بشكل عشوائيّ، بحيث تكون العيّنة ممثّلة لنصوص الكتاب، ثم يوضع اختبار استيعاب للمادة التعليمية يمثّل المستويات الثلاثة: الشرح، والترجمة، والتأويل لكل نص من النصوص المختارة، شريطة أن يتصف اختبار الاستيعاب بالصدق والثبات، بعدها يُطبق الاختبار على عيّنة ممثّلة من الطلبة المراد قياس استيعابهم للمادة التعليمية، ثمّ تحسب متوسطات علامات الطلبة على الاختيارات، إذ تشير تلك المتوسطات الحسابية للعلامات إلى مستوى مقروئيّة المادة التعليميّة (رعنا، ١٩٨٨م: ٣٠).

٣. اختبار كلوز

في عام ١٩٥٣م صاغ ويلسون تايلور هذا المصطلح (cloze) مشتقاً من كلمة (closure) التي تعتبر عن أحد قوانين الإدراك في نظرية جشتلت، والجشتلت اصطلاح ألماني بمعني (الصيغة) ومؤدّي هذا القانون بساطة هو أنّ في الطبيعة البشرية ميلاً إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها. (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٠م: ١٠٨) ويعرف تايلور اختبار كلوز بأنّه اقتباس من رسالة معنية مكتوبة مع تغيير أنماطها اللغوية، لبعض المتلقّين (قرّاءً ومستمعين)، والطلب منهم إكمال هذه الأنماط اللغوية (عثمان، ١٩٩٧م:٤٢٣). و حسب هذه الطريقة يحذف من النص المكتوب كل خمس أو ست أو سبع كلمات من النص ويعطى الطلبة فرصة لتعبئة الفراق بوضع الكلمة المناسبة والناقصة واكمال الجملة، فإذا حصل الطالب الممتَحن على درجة ٨٠ ٪ في اختبار التكملة فيمكن القول أن النص أو الكتاب مناسب من حيث المقروئية للطلبة الذين أعد لهم هذا الكتاب. (المؤمني، عبداللطيف و المؤمني،٢٠١١م: ٥٦٤)

ج. معادلات أو صيغ المقروئية

وهي معادلات طُورت في العالم الغربي، وبشكل خاص في اللغة الإنجليزية، ويتمكن الباحث من تعيين مقروئيّة الكتاب التعليمي عن طريق تطبيق المعادلة، وقد عُرفت هذه المعادلات بأسماء الأشخاص الذين طوّروها وجرّبوها وأثبتوا صلاحيتها مثل Flesch-Spach-Fry إنّ استعمال هذه المعادلات يتطلّب عملاً إحصائيّاً وتحليلاً

ومقارنـة النتائـج بجـداول قائمـة وبالاسـتناد إلـى العوامـل اللغويـة (سـليمان، ٢٠٠٢م: ١٩–١٨) وكذلـك يُسـمى هـذا المقيـاس بـ صيـغ قيـاس المقروئيـة وتستند هـذه الطريقـة إلى إيجاد صيغـة رياضيـة للتنبّـؤ بمقروئيّـة نـصٍّ دون إعطـاء اختبـارات فهـم خاصـة بـه (جـرداق، ١٩٨٠م: ١٠٥) كـما تتميّـز هـذه المعـادلات بالسـهولة وتوفـير الوقـت، لكـن مـن عيوبهـا عـدم قدرتهـا عـلى قيـاس المقروئيّـة في وضعهـا الطبيعـي؛ لأنهـا تعتمـد عـلى النـص ذاتـه وتهمـل التفاعـل بـين القـارئ والنـص.

معظـم الدراسـات التـي تناولـت مقروئيـة نصـوص اللغـة العربيـة قـد اسـتخدمت الطريقـة الأولى (اختبـار الاسـتيعاب والفهـم) و الطريقـة الثانيـة (اختبـار كلـوز) لأن الباحـث لا يواجـه فيهـا العقبـات التـي يواجههـا في الثالثـة (المعـادلات وصيـغ المقروئيـة) وبـما أن المعـادلات الحسـابية قـد تـم تنظيمهـا عـلى أسـاس اللغـة الإنجليزيـة، فهـل يمكننـا أن نـدرس بهـا نصـوص اللغـة العربيـة؟ مـن أهـمّ هـذه المعـادلات معادلـة فـراي والتـي سـنقوم بتعريفهـا وتطبيقهـا علـى اللغـة العربيـة فيـما يـلي.

معادلة فراي

نظـراً لأهميـة المقروئيّـة في الكتـب المدرسـية، فقـد اهتـمّ بهـا العديـد مـن الباحثـين في المجـال التربـوي، حيـث صمّمـت مقاييـس لمعرفـة مسـتوى مقروئيّـة الكتـب التـي تقـدّم للتلاميـذ، كـما صمّمـت أيضـاً مقاييـس أخـرى لقيـاس قـدرة التلاميـذ عـلى القـراءة. حرصـاً عـلى دقّـة البحـوث في هـذا الشـأن فقـد اقترحـت بعـض الدوريـات التربويّـة تحديـد هدف في كلّ دراسـة تجـري في مجـال مقروئيّـة الكتـب و دراسـة مشـكلة محـدّدة فيهـا، ووضـع الحلـول الفعّالـة لهـا. وبعـد دراسـة طـرق قيـاس المقروئيّـة آثـر الباحثـان معادلـة فـراى و ذلـك لشـمولية هـذه المعادلـة. حيـث تقتـضي المعـادلات سـنّاً معينـاً للدراسـة. لكـن معادلـة فـراي لا تحـدد ذلـك ويمكـن دراسـة جميـع الكتـب بهـذه المعادلـة. وإضافـة عـلى ذلـك فقـد تـمّ تعديـل وتطبيـق هـذه المعادلـة لتلائـم طـلاب إيـران وقدراتهـم الدراسـية. (يـار محمديـان، ١٣٧٩: ١٦٧–١٦٠).

تعمـل هـذه المعادلـة عـلى تحديـد درجـة المقروئيّـة لـكلّ المسـتويات اعتـماداً عـلى الاختيـار العشـوائيّ لمائـة كلمـة مـن أحـد موضوعـات الكتـاب، ثـمّ حسـاب عـدد الجمـل، وعـدد الفقـرات، ثـمّ مقارنـة عـدد الجمـل بعـدد الفقـرات في الكتـاب. وفي هـذه المعادلـة كلّـما كانـت الكلـمات والجمـلات أقـصر كانـت درجـة المقروئيّـة أفضـل للطالـب. إضافـة عـلى ذلـك تقتـضي قاعـدة التـدرّج مـن السـهل إلى الصعـب أن تكـون السـطور والفقـرات الأولـى أسـهل مـن التـي تـأتي بعدهـا. إذن مـن الـلازم أن تبـدأ النصـوص بجمـلات أكثـر ومقاطـع أقـلّ ثـم

شيئاً فشيئاً تقلّ الجمل وتزداد المقاطع. يمكن تلخيص هذه المعادلة فيما يلي:

١.اختيار عينة: في هذه المرحلة يتمّ اختيار ثلاثة نماذج أو أكثر من أوّل الكتاب ووسطه وآخره. كلّ نموذج يشتمل على مائة كلمة غير أسماء العلم.

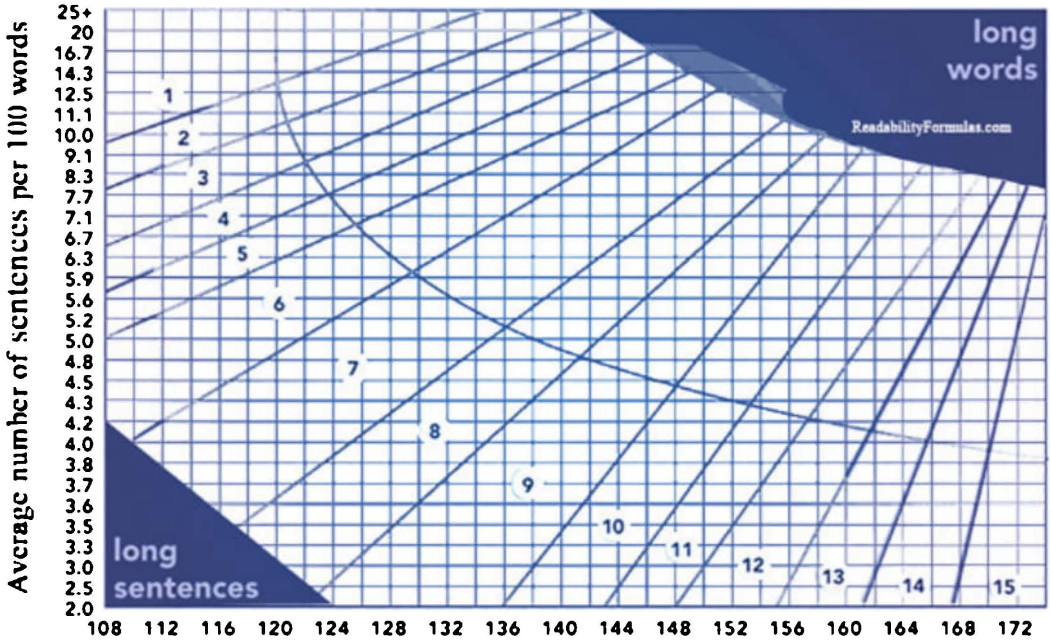
٢. حساب وتعيين معدّل الجملات: في هذه المرحلة يتمّ حساب الجمل في النماذج المختارة.

٣. حساب وتعيين معدل المقاطع: في هذه المرحلة يتمّ حساب المقاطع اللفظية الموجودة في النموذج المتشكل من مائة كلمة. «والمقطع هو وحدة صوتية تبدأ بصامت يتبعه صائت، وينتهي قبل أول صامت يرد متبوعاً بصائت، أو حيث تنتهي السلسلة المنطوقة قبل مجيء قيد» (النعيمي، ١٩٩٨م: ٨) وهو أيضاً «عبارة عن حركة قصيرة أو طويلة مكتنفة بصوت أو أكثر من الأصوات الساكنة» (أنيس، ١٩٨٨م: ١٤٦) جدير بالذكر أنّ في هذه المرحلة أيضاً كسابقها لا تعدّ مقاطع الأسماء العلم والخاصة. بعدئذ نجمع كل المقاطع وتقسم على تعداد النماذج للحصول على معدّل المقاطع.
وقد بيّن فراي حصيلة هذه المحاسبات على الجدول البياني ١ و٢.

٤. تعيين مستوى المقروئية: لتعيين مستوى المقروئيّة يستفاد من جداول القائمة الخاصة بمعادلة فراي. حيث يوضع معدل الجمل على الخط العمودي ومعدل المقاطع على الخط أو المحور الأفقي وبهذا يكون محلّ تلاقيهم هو النقطة المشخصة لسهولة المقروئيّة أو صعوبتها. بعبارة أخرى؛ الجدول الأول لتعيين درجة المقروئيّة المناسبة لمستوى الطالب والجدول الثاني لتعيين درجة المقروئيّة المناسبة لسنّ الطالب. (جعفري هرندي، ١٣٨٩: ١٠٦-١٠٥) كما يمكننا من خلال هذه المعادلة تبيين مسئلة التدرّج من الأسهل إلى الأصعب. وهل روعي هذا الأصل في الكتب المدرسية أو لا؟

الجدول البياني١: مستوى المقروئية بالنسبة إلى مستوى القارئ المدرسي

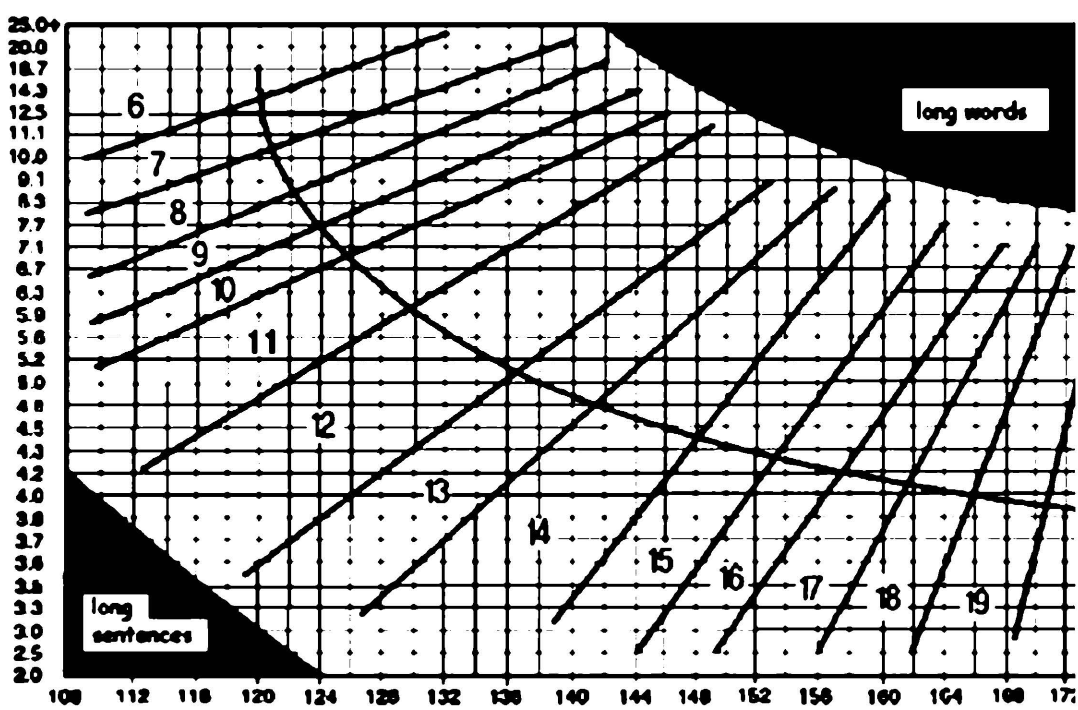
Fry Graph for estimating Reading Ages (grade level)



و الجدير بالذكر أن عدد الجمل قد ذكر على المحور العمودي وعدد المقاطع قد سجل على المحور الأفقي. كما ذكر في العنوان، إن هذا الجدول يبيّن مستوى المقروئية بالنسبة إلى مستوى القارئ المدرسي. وأما في الجدول البياني ٢ يمكن بيان مستوى المقروئية بالنسبة إلى سنّ القارئ (جعفري هرندي، ١٣٨٩: ١٠٧)

الجدول البياني ٢: مستوى المقروئية بالنسبة إلى سنّ القارئ

Fry Graph for estimating Reading Ages (in years)



ولكن بما أنه قد تمّ تنظيم هذه المعادلة على أساس النصوص الإنجليزية فقد تم تعديله وتطبيقه ليناسب النصوص العربية والفارسية. لهذا قام دياني بإضافة رقم ٥٦ إلى معدل الأعداد وأضاف محمديان رقم ٥٤ إلى ذاك المعدل ليبدأ الجدول البياني عند دياني من ١٦٤ بدلاً من ١٠٨ وينتهي بـ ٢٢٨ بدلاً من ١٧٢ وبذلك يبدأ هذا الجدول عند محمديان بـ١٦٢ وينتهي بـ ٢٢٦ (جعفري هرندي و ميرشاه جعفري، ١٣٨٩:١٠٧)

من خلال تطبيق هذه الجداول على اللغة العربية يتبين لنا بأنه لا يمكننا تطبيقه عليها. ويرجع هذا الأمر إلى اختلاف مقروئية اللغة العربية عن اللغة الإنجليزية وحتى الفارسية. إحدى الخصوصيات التي تنفرد بها اللغة العربية هي خصوصية الإعراب وحركة آخر الكلمة التي تولّد مقاطع أكثر بكثير من مقاطع اللغة الفارسية والإنجليزية. وهذا الاختلاف الإحصائي نابع من اختلاف طبيعة اللغات الثلاث في الصامت والمصوت من جهة، ونطق حركات آخر الحروف في اللغة العربية من جهة أخرى. ويبرز هذا الاختلاف في المقاطع بدرجة كبيرة حتى بعد دراسة عينة متكونة من مائة كلمة لم يمكننا تطبيقه على جدول فراى فحسب بل حتى لم نستطع أن نطبقه على الجدول المقترح من قبل محمديان ودياني. وتغيير الجداول وتعديلها بما يناسب اللغة العربية تحتاج إلى دراسة تفصيلية في دراسة مطولة.

إذن لا يمكننا الاستفادة من جدول فراي لتعيين مستوى مقروئية نصوص اللغة العربية ولكن يمكننا الاستفادة من نظرية فراي التدريجية. أي هل الجملات والمقاطع يسيران على خط منطقي كما رسمه فراي؟ بعبارة أخرى نحاول الإجابة على هذا السؤال: ما مستوى مقروئيّة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية الأولى مقارنة بكتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية السابقة على أساس معادلة فراي للانقرائية؟

معطيات الدراسة وتحليلها

كتاب العربية المقرر للسنة السابعة والأولى للإعدادية القديمة

تم تأليف كتاب الصف السابع من قبل مجموعة تأليفية ضمّت تسعة أشخاص من الأساتذه والمعلّمين وقد تمّ إعادة كتابته على أساس آراء المعلمين والفئات التعليمية المتخصصة. ويتبلور هذا الكتاب حول تنمية المهارات اللغوية لتقوية فهم النصوص الدينية واللغة العربية وبأسلوب على أساس معرفة النص، ولذا يُتوقع من الطالب في نهاية الفصل الأول أن يقرأ بعض الكلمات وفي نهاية الفصل الثاني لابد له من قراءة النصوص العربية السهلة وفهم معناها. والملاحظ أن الجمل في القسم الأوّل من الكتاب

قصيرة وسهلة لأنّ الطالب مازال في خطواته الأولى لتعلم العربية.

لتبيين وتحليل مستوى مقروئيّة هذا الكتاب تم اختيار ثلاثة نماذج بطريقة عشوائية من أول الكتاب (الدرس الأول صفحة ١١) ومن وسطه (الدرس الخامس صفحة ٤٢-٤٣) وآخره (الدرس التاسع صفحة ٦٦-٦٧) وتمت دراسة ما فيه من جمل ومقاطع لاستخراج المعدل وعرضه على معادلة فراي.

و أما لدراسة مستوى مقروئيّة كتاب اللغة العربية للسنة الأولى الإعدادية القديمة، فتمّ اختيار ثلاثة نماذج بطريقة عشوائية من أول الكتاب (الدرس الرابع صفحة ٢٥) ومن وسطه (الدرس السادس صفحة ٤٤-٤٦) وآخره (الدرس العاشر صفحة ٧٦-٧٨) ودراسة ما في هذه النماذج من جمل ومقاطع. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة في الجدول ١:

الجدول ١: كتاب الصف السابع للثانوية الأولى وكتاب الأول للإعدادية القديمة

المختارات للتقييم	المقاطع	الجمل	المقاطع	الجمل
	الصف السابع	الصف الأول	الصف السابع	الصف الأول
الجزء الأول	٢٩٤	٢٣٥	٣٠	٢۶
الجزء الثاني	٢۶٧	٢٢٩	٢٨	٢٢
الجزء الثالث	٢٣۴	٢٧٥	٢٥	١٨

النتيجة التي يشير إليها الجدول فيما يختص تحديد الجمل يوجد هناك تسلسل منطقي بين النصوص. لأنه على أساس معادلة فراي لابد أن تكون الجمل في النماذج الأولى أي الدروس الأولى أقل طولاً و عددها أكثر من النماذج الثانية والثالثة وهذا ما نشاهده في هذا الجدول، حيث يشير الى منحدر منتظم وذلك لأن الكتابان يبدآن بنصوص ذات جمل كثيرة ومن ثم في وسطه تقلّ عدد الجمل و تتقلص في النهاية مما يعني أنه في اتفاق مع معادلة فراي.

أما بالنسبة للمقاطع فالقضية مختلفة تماماً. وكما نرى في الجدول أن مقاطع كتاب الصف السابع تختلف عن ما جاء في نظرية فراي. أي أن المقاطع في بداية الكتاب كثيرة ومن ثم بدأت تقل شيئا فشيئا. أما بالنسبة لكتاب الصف الأول الإعدادي فالوضع أفضل قليلا من كتاب الصف السابع ولكن ما روعي النظم المنطقي الكامل الذي نراه في نظرية فراي؛ أي أن المقاطع في بداية الكتاب أقل من وسط الكتاب إلى حدٍ ما.

دراسة الكتابين المقررين للسنة الثامنة والسنة الثانية للإعدادية السابقة

إن الهدف من الكتاب العربي الثامن هو تنمية المهارات اللغوية وفهم النصوص الدينية والتآلف مع اللغة الفارسية لفهم النصوص. وأسلوبه هو الاعتماد على النص، ورؤيته وقراءة النصوص العربية البسيطة في نهاية العام الدراسي. وهذا الكتاب هو بديل الكتاب العربية للثاني للمرحلة الإعدادية القديمة. ولتعيين مستوى مقروئيته تم دراسة ثلاثة نماذج بطريقة عشوائية من أول الكتاب (الدرس الثاني صص ١٦-١٧) وأواسطه (الدرس الخامس صص٥٤-٥٥) وأواخره (الدرس التاسع صص ١٠٠-١٠١).

أما الكتاب الثاني للإعدادية القديمة الذي تمّ استبداله بكتاب اللغة العربية للصف الثامن للمرحلة الإعدادية الجديدة فكانت غايته المنشودة والهدف المطلوب منه هو تعليم اللغة العربية من أجل معرفة النصوص الإسلامية وعلى رأسها القرآن الكريم والتعرف على التعاليم الإسلامية وتذوقها. ولدراسة مستوى مقروئيّة هذا الكتاب تم اختيار ثلاثة نماذج من أول الكتاب (الدرس الثاني صص ١٤-١٥) ووسطه (الدرس السابع صص ٦٧-٦٨) وآخره (الدرس العاشر صص ١٠٠-١٠٢)

الجدول ٢: كتاب الصف الثامن والثاني للإعدادية القديمة

المختارات للتقييم	المقاطع	الجمل	المقاطع	الجمل
	الصف الثامن	الصف الثاني	الصف الثامن	الصف الثاني
الجزء الأول	٢٨٥	٢٦٣	١٠	٢٠
الجزء الثاني	٢٢٩	٢٦٦	١٧	١٦
الجزء الثالث	٢٧٥	٢١٩	١٧	١٦

وقد تبيّن لنا من خلال هذه النماذج المدروسة أنّ النصوص في الصف الثامن غير متوافقة مع قانون التدرج؛ لأنها بدأت بالجمل القليلة وثم الطويلة وانتهت بذلك. أي لا يوجد هناك أي تدرج والمنحدر غير منطقي. وأما كتاب الصف الثاني وإن بدأت من الجمل الكثيرة لكنها لم تتدرج كما ينبغي ودراسة المقاطع أيضا أظهرت نفس النتائج وتشير إلى منحدر غير منطقي وتسلسل غير منظم.

دراسة الكتابين المقررين للسنة الثامنة والسنة الثانية للإعدادية السابقة

إن كتاب الصف التاسع قد دخل منظومة التدريس مؤخراً (١٣٩٤هـ.ق)، وجاء كبديل لكتاب اللغة العربية للصف الثاني للإعدادية القديمة بحلة جديدة وتعديلات منها: التركيز على الحوار والمحادثة أكثر من القواعد، والاستفادة من تجارب الدول العربية في نصوص أطول من تلك التي ذُكرت في كتب العربية في المراحل السابقة. ولدراسة

مستوى مقروئيته قد تم اختيار ثلاثة نماذج بطريقة عشوائية من أول الكتاب (الدرس الثالث صص٢٨-٣٠) و وسطه (الدرس السابع صص ٧٣-٧٤) وآخره (الدرس العاشر صص١٠٢-١٠٣) وحساب ما فيه من الجمل والمقاطع.

أما هدف كتاب الصف الثالث للإعدادية القديمة فكان على غرار الكتب العربية للمرحلة القديمة وهو معرفة التعاليم الأسلامية وعلى رأسها القرآن الكريم. و لدراسة مستوى مقروئيّة هذا الكتاب تم اختيار ثلاثة نماذج بالطريقة العشوائية من أول الكتاب (الدرس الأول صص٤_٥) و وسطه (الدرس الرابع صص٥١_٥٢) و آخره (الدرس الثامن صص١١٠_١١٢).

الجدول ٣: كتاب الصف التاسع والثالث للإعدادية القديمة

المختارات للتقييم	المقاطع	الجمل	المقاطع	الجمل
	الصف التاسع	الصف الثالث	الصف التاسع	الصف الثالث
الجزء الأول	٢٣٨	٢٢٧	١٢	١٧
الجزء الثاني	٢٧٠	٢۴۴	۵	٧
الجزء الثالث	٢۵١	٢۴۵	٩	١۵

فالجدول يشير بوضوح أن الكتاب لم يُراع قانون التدرج لمعادلة فراي في عدد الجمل. و الجمل في كلا الكتابين أقل بكثير من جمل نهاية الكتاب.

أمّا بالنسبة للمقاطع أيضا فالموضوع لا يختلف كثيراً. وبما أن المقاطع في كتاب الصف الثالث تسير على خط منطقي من الأقل إلى الأكثر إلا أننا لا نلمس هذا السير المنطقي بشكل ملحوظ.

مقارنة مقروئية الكتب المدروسة

والنتائج الملاحظة في الجداول أعلاه تدل على أن التسلسل المنطقي والعقلي الموجود في معادلة فراي لا تُطبق على النصوص الموجودة في الكتاب الواحد من كتب المرحلة الثانوية الأولى فحسب بل لابد أن يكون هناك تسلسل منطقي بين مستويات الدراسة. بعبارة أخرى لابد أن يكون مستوى المقروئية في الصف السابع أعلى من الصف الثامن و الصف الثامن أعلى من التاسع. لهذا تم حساب معدل الجمل ومقاطع الكتب وعرضها مقارنة في جدول بياني. وقد تمت هذه المقارنة لكتب الصفوف الثلاثة من المرحلة الإعدادية.

كتب الثانوية الأولى

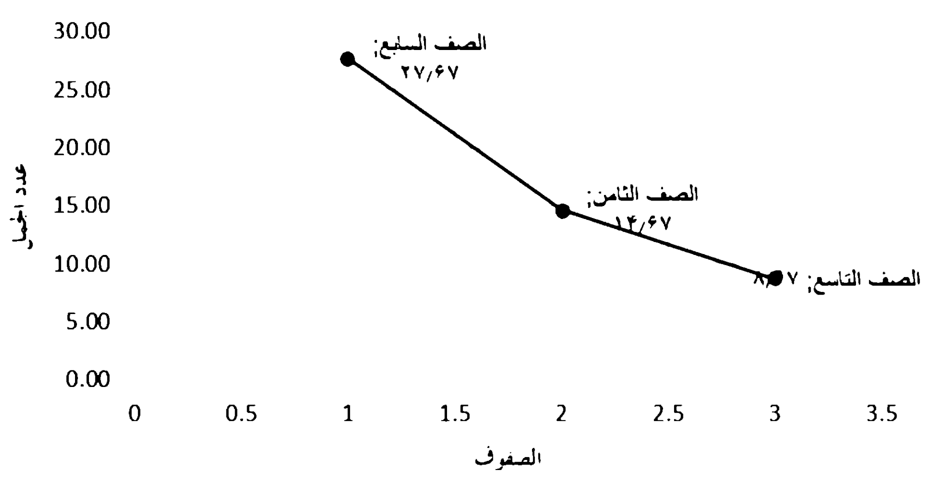
في الجدول رقم ٤ تم عرض نتيجة الدراسة والمعدل الذي توصلت إليه هذه الدراسة.

الجدول ٤: كتب الثانوية الأولى

المختارات للتقييم	المقاطع			الجمل		
	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع
الجزء الأول	٢٩۴	٢٨۵	٢٣٨	٣٠	١٠	١٢
الجزء الثاني	٢۶٧	٢٢٩	٢٧٠	٢٨	١٧	۵
الجزء الثالث	٢٣۴	٢٧۵	٢۵١	٢۵	١٧	٩
المعدّل	٢۶۵,٠٠	٢۶٣,٠٠	٢۵٣,٠٠	٢٧,۶٧	١۴,۶٧	٨,۶٧

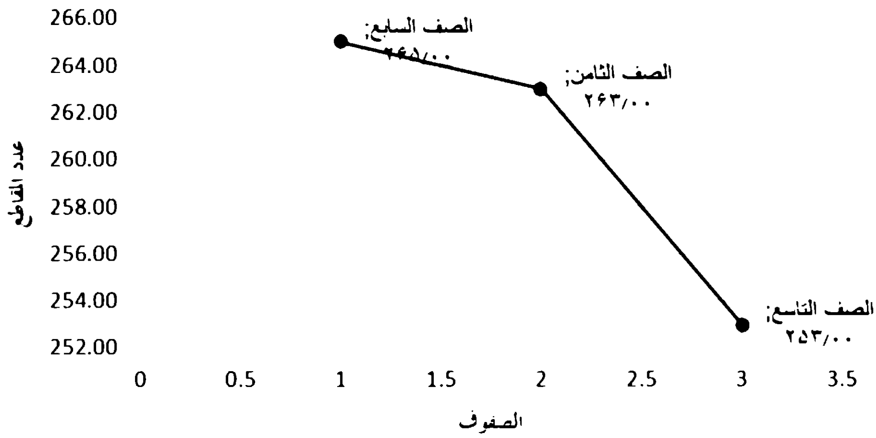
يقارن الجدول البياني ٣ حالة الجمل في ثلاثة كتب من المرحلة الثانوية الأولى. وكما هو ملاحظ أن هذه الكتب -في خصوص عدد الجملات- تسير على خط معقول ومنطقي. بحيث أن الجمل في كتب الصف السابع كثيرة ومن ثم تقلّ شيئاً فشيئاً في الصف الثامن والتاسع.

الجدول البياني٣: معدل الجمل لكتب الإعدادية الجديدة



اما ما نراه في الجدول البياني رقم ٤ فقد تبيّن لنا أن المقاطع جاءت مخالفة تماما لما جاء في معادلة فراي. أي أنها بدأت بمقاطع كثيرة ثم بدأت تقلّ شيئا فشيئا.

الجدول البياني٤: معدل المقاطع لكتب الإعدادية الجديدة



كتب الإعدادية القديمة

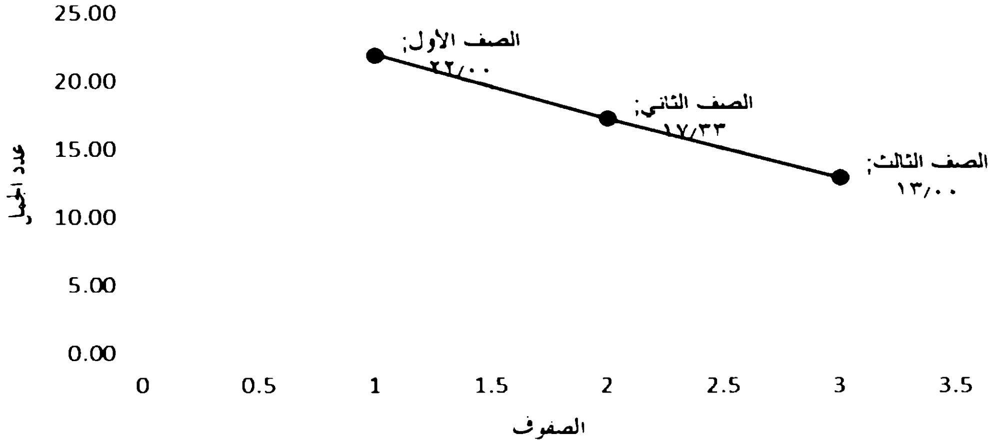
في جدول رقم ٥ تم عرض المعلومات المختصة بكتب المرحلة القديمة ومعدلها.

الجدول ٥: كتب الإعدادية القديمة

المختارات للتقييم	المقاطع			الجمل		
	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
الجزء الأول	٢٣٥	٢٦٣	٢٢٧	٢٦	٢٠	١٧
الجزء الثاني	٢٢٩	٢٦٦	٢٤٤	٢٢	١٦	٧
الجزء الثالث	٢٧٥	٢١٩	٢٤٥	١٨	١٦	١٥
المعدّل	٢٤٦,٣٣	٢٤٩,٣٣	٢٣٨,٦٧	٢٢,٠٠	١٧,٣٣	١٣,٠٠

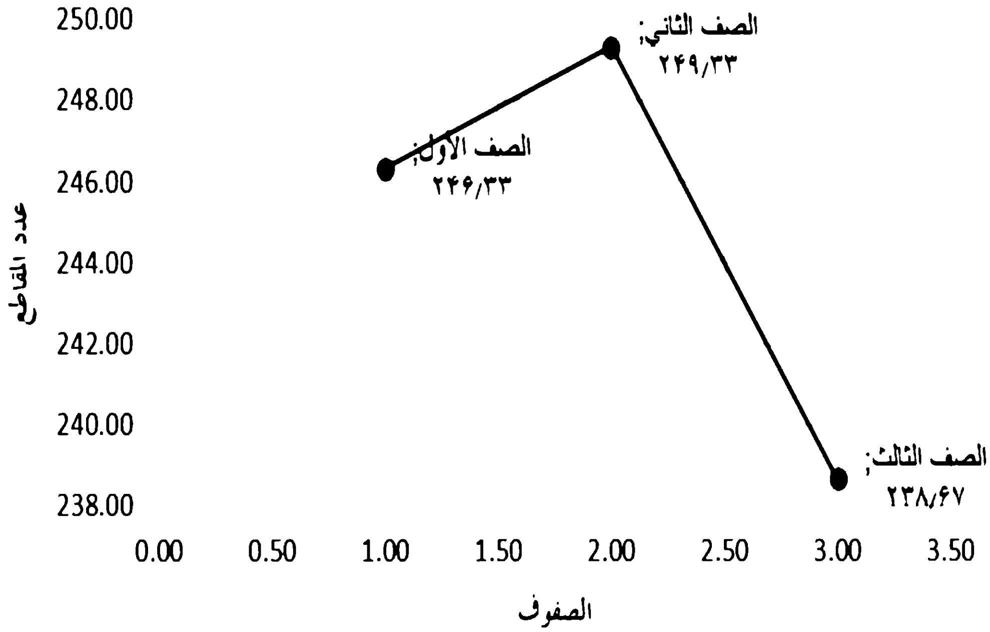
كما نرى في الجدول البياني رقم ٥ أن الجمل قد اتخذت سيراً منطقياً تتطابق مع نظرية فراي المقروئية.

الجدول البياني ٥: معدل الجمل لكتب الإعدادية القديمة



أما بخصوص المقاطع فإنها مخالفة لما جاء في معادلة فراي وأنّ المقاطع في الصف الثالث أقل من المقاطع في الصف الثاني والأول. (الجدول البياني٦)

الجدول البياني ٦: معدل المقاطع لكتب الإعدادية القديمة



النتيجة

من خلال دراسة نظرية فراي المقروئية على النصوص العربية تبيّن لنا أنه لا يمكننا تطبيق النصوص العربية على الجداول البيانية التي عرضها فراي لتعيين مستوى الصف والعمر، والسبب في ذلك أن معدل المقاطع الموجود في الجمل العربية كثيرة جداً بحيث أننا لا يمكننا وضعها ضمن جدول فراي. ولتعديل هذه الجداول لكي تتناسب مع النصوص العربية تحتاج إلى دراسة ميدانية طويلة و جهود مضنية . ولكن القاعدة التي يمكننا الإستعانة بها من نظرية فراي هي قاعدة التدرج والتي هي أساس هذه الجداول البيانية. وهذه القاعدة تكون مفيدة ومجدية لدراسة النصوص العربية.

وقد هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مستوى مقروئيّة النصوص العربية في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية الأولى و مقارنتها بكتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية السابقة في إيران، وقد توصّل الباحثان في تحليل مواد الدراسة إلى النتائج الآتية:

قاعدة التدرج في كتب الصف السابع والأول للإعدادية القديمة: فهناك تسلسل منطقي ومنحدر منظم بحيث يبدأ الكتابان بنصوص ذات جمل كثيرة ومن ثم تقل

في وسطه وتتقلّص في النهاية، وهذا يعني أنه هناك اتفاق مع نظرية فراي. والملاحظ ارتفاع مستوى كيفية المقاطع في كتاب الصف الأول عن كتاب الصف السابع.

النماذج المدروسة في كتب الصف الثامن والثاني للإعدادية القديمة: تبين أنه لا يوجد أي تدرج في الجمل والمقاطع فالمنحدر غير منطقي وهذا ما يخالف معادلة فراي.

قانون التدرج في كتب الصف التاسع والثالث للإعدادية القديمة: تشير النتائج أنه لم يُراع قانون التدرج لمعادلة فراي في عدد الجمل. حيث كانت أقل بكثير من جمل نهاية الكتاب. ونفس الأمر بالنسبة للمقاطع. وبما أن المقاطع في كتاب الصف الثالث تسير على خط منطقي من الأقل إلى الأكثر إلا أننا لا نلاحظ هذا السير المنطقي هنا.

مقارنة مقروئية الكتب الجديدة: أن الكتب الثانوية الجديدة تسير على خط معقول ومنطقي. بحيث أن الجمل في كتب الصف السابع كثيرة ومن ثم تقلّ شيئا فشيئا في الصف الثامن والتاسع. أما المقاطع لم تكن كما ينبغي بحيث أنها جاءت مخالفة تماما لما جاء في معادلة فراي. أي أنها بدأت بمقاطع كثيرة ثم بدأت تقلّ شيئا فشيئا.

مقارنة مقروئية الكتب القديمة: تشير النتائج المستخرجة من النماذج المدروسة أن الجمل قد اتخذت سيراً منطقياً تتطابق مع نظرية فراي المقروئية. أما بخصوص المقاطع فإنها مخالفة لما جاء في معادلة فراي وأنّ المقاطع في الصف الثالث أقل من المقاطع في الصف الثاني والأول.

والجدير بالذكر أن نتائج هذه الدراسة كانت على أساس أخذ العينات والنماذج. ومع الأسف لم تكن الملفات الإلكترونية (بصيغة doc) لنصوص هذه الكتب متوفرة لدينا ، لأننا كنا نستطيع أن نخرج بنتائج أكثر دقّة من خلال معادلات التقييم الإحصائية. ومن جهة أخرى اكتفينا فى هذه الدراسة بنظرية فراي. و نأمل أن نحصل على الملفات النصية الإلكترونية لهذه الكتب حتى نتمكن بواسطة البرامج الإحصائية الوصول إلى نتائج أكثر دقة وشمولية من خلال دراسة المقروئية من جوانب وأساليب أخرى.

المصادر والمراجع

أمبو سعيدي، عبدالله. (٢٠٠٤م). «مقروئيّة كتاب الأحياء للصف الأوّل الثانوي سلطنة عمان و علاقتها ببعض المتغيرات». **المجلة التربوية**.ع٧٣. ص١٨٠-١٥٢.

أنيس، إبراهيم. (١٩٨٨م). **موسيقى الشعر**. الطبعة السادسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

براتي دهقي، فرزان. (١٣٩٦). **خوانش پذيري كتابهاى عربي دوره ي اول متوسطة براساس**

تكنيك خوانايي كلوز. رسالة ماجستير. كاشان: جامعة كاشان.

بوقحوص، خالد امين؛ علي إبراهيم اسماعيل. (۲۰۰۱م). «قياس مقروئيّة كتاب الكائنات الحية و البيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين». **مجلة مركز البحوث التربوية**. ع ۱۹. ص ۱۳۳-۱۰۹.

البسيوني، ساميه علي. (۲۰۰۲م). «قياس بعض جوانب القرائية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي». **مجلة القراءة والمعرفة**. ع۸۹. ص۱۶۹.

جرداق، مراد؛ ليا مجاعص صوايا. (۱۹۸٦). «العوامل المؤثرة في مقروئيّة لكتب الرياضيات». **مجلة دراسات العلوم الإنسانية**. ج۷. ۲٤. ص ۱۰۵.

جعفرى هرندى، رضا؛ و سيد ابراهيم ميرشاه جعفرى. (۱۳۸۹). «تبيين فرمول هاى خوانايى به عنوان روشى اساسى در تحليل محتواى كتاب درسى». **روششناسى علوم انسانى**. ش۶۳. ص۱۱٦_۹۷.

دحلان، عمر. (۲۰۱٤م). «مستوى مقروئيّة كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين». **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**. ع۲۸. ص ۲۹۰٦_۲۸۷۷ .

دعنا، عبلة. (۱۹۸۸). **مقروئيّة كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتداية العليا**. رسالة ماجستير. عمان: الجامعة الأردنية.

سامرائي، هيفاء حميد حسين. (۲۰۰٤م). **قياس مقروئيّة كتب القراءة للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في العراق**. أطروحة دكتوراة. جامعة بغداد: كلية التربية ابن رشد.

سليمان، اقبال عبدالقادر محمد. (۲۰۰۲م). **مستوى مقروئيّة نصوص اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير. فلسطين: جامعة نجاح الوطنية.

شعبانى، امامعلى؛ رزا معمارى. (۱۳۹۲). «تحليل محتوى متون درسى تاريخ دانشگاه ها با تاكيد بر تكنيك سطح خوانايى فراى». **پژوهش و نگارش كتب دانشگاهى**. ش۲۸. ص-۹٦ ۷۷.

الشقرة، مها محمد حسن. (۲۰۰۱). **فاعلية وحدة مقترحة في تحسين انقرائية الرياضيات لدي طلبة الصف السادس لمحافظة شمال غزّة**. رسالة ماجستير. غزة: جامعة الأقصى.

صالح اللامي، رحيم علي؛ ابتسام صاحب الزويني. (۲۰۱٤). «المقروئيّة مستوياتها، العوامل المؤثرة فيها، صعوبات تطبيقها». **مجلة كلية التربية الأساسية**. جامعة بابل. ع۱۷. ص۱۸۲- ۱۷۲

طعيمة، رشدي أحمد مناع؛ محمد السيد. (۲۰۰۰م). **تعليم العربية و الدين بين العلم و الفن**. مصر: دار الفكر العربي.

عثمان أحمد، عبدالرحمن إبراهيم (۱۹۹۷م). «دراسة صدق و ثبات اختبارات التتمة في قياس

الأنقرائية لبعض موضوعات علم النفس التربوي». **مجلة دراسات نفسية**. رابطة الأخصايين النفسيين المصرية. ج٧. ش٣٤. ص ٤٢٣.

غانم الرشيدي، مفلح حمود. (٢٠٠٥). **مستوى مقروئيّة كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الإبتدائي في دولة الكويت**. رسالة الماجستير. جامعة عمّان للدراسات العربية. كلية الدراسات التربوية.

قادري مقدم، محمد ابراهيم؛ مهدي سبحاني نژاد. (١٣٩٥). «اعتبار سنجی روش های سنجش سطح خوانایی کتاب های درسی». **مجله ی پژوهش در برنامه ریزی درسی**. دوره دوم. ش٢١. ص ٥٥-٤٤.

الكندري، عبدالله عبد الرحمن؛ إبراهيم محمد عطا. (١٩٩٦). **تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**. ط٢. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مومني، عبدالطيف عبدالكريم؛ محمد مجلي المومني. (٢٠١١م). «مستوى مقروئيّة كتاب اللغة العربية للصف الرابع أساسي في الأردن». **مجلة جامعة دمشق**. ج٢٧. ع٣. ص-٥٧٧ ٥٨٦.

موسى، فراس جاسم. (٢٠١٢م). **قياس مقروئيّة كتاب القراءة العربية للصف الرابع ابتدائي في العراق**. رسالة ماجستير. القاهرة: قسم البحوث والدراسات التربوية بجامعة الدول العربية.

الناجي، حسن علي. (١٩٩٤م). «تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين». **المؤتمر العلمي الثالث**. بحرين: كلية التربية بجامعة البحرين. .

النعيمي، حسام. (١٩٨٨م). **أبحاث في الأصوات العربية**. الطبعة الأولى. العراق: دار الشؤون الثقافية.

Readability level of Arabic books taught at current first high schools and old junior high schools in Iran based on Fry Equation

Yusuf Nazari*[1], Ali Khatibi[2]

1. Assistant Professor in Arabic Language and Literature, Shiraz University, Iran.
2. Ph.D. Student in Arabic Language and Literature, Shiraz University, Iran.

Abstract

Evaluating readability means evaluating the difficulty with which the reader faces in text comprehension. Analyzing readability helps prepare new materials and determine the audience level by evaluating the texts. There are numerous methods to evaluate texts which are generally divided into two types. The first type is based on interviews, questionnaires and tests. The second type evaluates the readability of the text by using formulae and calculations. Among the formulae, one can refer to "Fry Formula" which is the basis of the current study. Assessing Fry's suggested charts revealed that these charts are not suitable for Arabic language structure. The main reason for this lack of suitability is expressing the last letter of words in Arabic leading to an increase in syllables. However, on the other hand, the easy-to-hard rule of text distribution, which is the basis of Fry Equation, can be used for evaluating Arabic texts. The aim of this study is to investigate the readability of Arabic book of current first high schools in comparison with that of the old junior high schools. Investigating each and every book and also the holistic comparison of secondary school and old junior high school books showed that these books have served well in determining the average of sentences; however, regarding the syllable distribution, these books are not so logical, as it was mentioned in Fry Formula.

Keywords: readability, Fry Formula, Arabic language book, first high school, old junior high school.

---

* Corresponding author: Yusuf.Nazari@yahoo.com

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة نصف سنوية
السنة الأولى، العدد الثاني، ربيع وصيف ١٤٣٨/١٣٩٦، ص ١٢٩-١٠٥

المنهج الأمثل لشرح النصوص الأدبية (قراءة في تيسير شرح النصوص الأدبية القديمة وتعليمه بالتركيز على شرح المعلقات)

سمية حسنعليان[1*]، سيدمحمدرضا ابن الرسول[2]

١- أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان الإيرانية
٢-أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان الإيرانية

تاريخ الوصول: ١٧/ ٠١/ ١٣٩٦ — ١٤٣٨/٠٧/٠٩ تاريخ القبول: ١٥/ ٠٦/ ١٣٩٦ — ١٤/ ١٢/ ١٤٣٨

الملخّص

بعد دراسة شروح المعلقات القديمة تبين لنا مدى أهمية كتابة الشروح على النصوص الأدبية القديمة بالإضافة إلى اقتراح منهج متكامل في شرح النصوص الأدبية، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي. التحليلي؛ إذ لا شك أن كل الشروح القديمة قد كتُبت للهدف التعليمي وهذا الجانب واضح فيها خاصة عند استخدام الشُرّاح أسلوب الحوار أو المنهج الحواريّ. وقد ظهر لنا من خلال هذه الدراسة أن معظم الشروح القديمة تنظر إلى النص من رؤية و زاوية واحدة فبعضها تهتم بالنحو، والأخرى تركز على اللغة والثالثة تهتم بالرواية، ولم تستطع هذه الشروح ذات الرؤية الواحدة من إظهار خفايا النص وزواياه المختلفة و يقترح البحث منهجاً جديداً يركز على كل الجوانب والزوايا للنص، ولذلك لا بد من تطبيق خطوتين في هذا المنهج ؛ الخطوة الأولى قبل شرح النص، والثانية من خلال شرح النص نفسه.

الكلمات الدليلية: الشرح الأدبي، المعلقات، المنهج الأمثل، تعليم النصوص الأدبية، عيوب الشروح القديمة.

---

* الكاتب المسؤول: shassanalian@yahoo.com

المقدمة

ذكر محمد بن سلام الجمحي في مقدمة كتابه طبقات فحول الشعراء في معرض حديثه عن أهمية الشعر الجاهلي، وهو يبرز رأيه في نقد الشعر ما يلي: «وكان الشعر في الجاهلية عند العرب ديوان علمهم، ومنتهى حكمهم، به يأخذون، وإليه يصيرون» (د.ت، ٢٤). ولا شك أن هذه الأهمية الكبيرة والمكانة المتميّزة لا تنحصر في شعر العصر الجاهلي فقط وإن كانت قصائده الشهيرة وهي المعلقات التي كانت ذروة الفن والخيال والتصوير الشعري، ولذلك أخذ العلماء يشرحونه ويهتمون به منذ القدم.

و من أولئك العلماء هم أبو عمرو الشيباني في شرح منسوب إليه «شرح المعلقات التسع»، وأبو بكر الأنباري في كتابه الشهير «شرح القصائد الطوال الجاهليات»، والنحاس في كتابه «شرح »، والزوزني في كتابه «شرح المعلقات السبع»، والخطيب التبريزي في كتابه «شرح المعلقات العشر».

ولكل من الشُرّاح منهج خاص في كتابة الشرح على الشعر وبدراسة هذه المناهج المختلفة والتعرف على الطابع الكلي الذي اتسم به كل شرح يمكننا أن نتعرف على عيوب تلك الشروح ومن جراء ذلك يتيسر لنا أن نقترح منهجاً لشرح النصوص الأدبية بعيدة عن تلك العيوب. وبما أن دراسة منهج كل من هؤلاء الشُرّاح يتطلب دراسة خاصة به سنهتم هنا ببيان عيوب تلك الشروح و اقتراح منهج لكتابة الشرح الأمثل على النصوص الأدبية. وذلك بسبب أهمية وضرورة التعرف على هذا المنهج المتكامل لمن يرغب كتابة شرح النصوص، وهذا ما نراه مفيداً لطلبة اللغة العربية وآدابها، إذ يدرسون كثيرا من النصوص القديمة والحديثة خلال دراستهم في فرع الأدب العربي. ومن هنا تظهر لنا أهمية هذه الدراسة وخاصة من جانبه التعليمي.

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي ـ التحليلي، ومن أهم أهدافه:

- دراسة الأسباب المختلفة لكتابة الشروح في الأدب العربي؛
- التعرف على أهم شروح المعلقات بوصفها أفضل موروث أدبي، بلاغي نقلها العرب؛
- معرفة عيوب أهم الشروح القديمة على المعلقات؛
- اقتراح منهج جديد نموذجي لكتابة الشرح على النص الأدبي.

أسباب كتابة الشروح في الأدب العربي

لا يخامرنا شكّ أن هناك أسباباً مهّدت لنشأة شروح الشعر عامة والمعلقات خاصة،

منهـا:

الأسباب التاريخية

لعراقة تاريخ العرب فقد اعتمدوا على الشعر في توثيقه :«الشعر من الوثائق التاريخية التي اعتمد عليها العلماء في أبحاثهم لأنه ديوان العرب أي السجلّ الذي ضبط أخلاقهم وعاداتهم وديانتهم وعقليتهم وإن شئت فقل إنهم سجّلوا فيه أنفسهم؛ وقديماً انتفع الأدباء بشعر العرب في الجاهلية، فاستنتجوا منه بعض أيامهم وحروبهم، وعرفوا منه أخلاقهم التي يمدحونها والتي يهجونها، واستدلّوا به على جزيرة العرب وما فيها من بلاد وجبال وسهول ووديان ونبات وحيوان، وما كانوا يعتقدون في الجنّ وما كانوا يعتقدون في الأصنام والخرافات» (أمين، ١٩٧٥م: ٥٧)، ويمكن أن يكون موضحاً لألفاظ الآيات الكريمة مساعداً على تفسيرها خادماً الأغراض التي ترتبط بأخبار الأمم الواردة.

والسبب الآخر الذي يمكن أن يكون من ضمن الأسباب التاريخية هو اهتمام العرب في العصر الجاهلي بالشعر ومدارسته ونقده واعتباره حجة؛ فعندما كان يحتج بالشعر المفسّر أو اللغوي أو الخطيب أو الأديب أو العالم فمعنى ذلك أنه احتج بشيء راسخ له منتهى الأهمية. فقد شاع في كتب النقد نقدُ النابغة حسان بن ثابت (المرزباني، د.ت: ٧٨)، كما نقد النابغة الإقواء في نفسه بقوله:

سَقَطَ النَّصيفُ وَلم تُرِدْ إسْقاطَهُ فَتَناوَلَتْـهُ واتَّقَتنـا باليَـدِ
بمُخضَّبٍ رَخْصِ البنانِ كأنّه عَنَـمٌ يَـكادُ في اللَّطافَـةِ يُعْقَـدُ

ولذلك قال: «دخلت يثرب وفي شعري شيء وخرجت وأنا أشعر الناس» (المصدر نفسه ٥٠).

فيمكن عدّ هذه الملاحظات ونقد الأشعار وإن كانت بصورة موجزة وفي غاية السذاجة والبساطة من الأسس التي قامت عليها الشروح فيما بعد.

الأسباب اللغوية

يمكننا أن نرجع هذا السبب إلى أهمية القرآن لدى العرب لأن مضمون القرآن نزل بألفاظ عربية كما قال الله تعالى: ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف ١٢: ٢) والعرب كانوا يفهمون القرآن فهماً لم تكدره عجمة ولكن بعد اتساع البقع الإسلامية

واختلاط العرب بغيرهم من الأمم وتأثرهم بلغاتهم وثقافاتهم دخلت في لسانهم ألفاظ مختلفة فضلاً عن أنّ القرآن نفسه أدخل التعابير الجديدة في اللغة العربية لم يكن العرب في الجاهلية يعرفونها، ولأجل تبيان المعنى اللغوي للألفاظ كان يلجأ المفسّر إلى الشعر وشرحه من خلال تفسيره للقرآن الكريم، إذ الشعر من أهمّ المصادر اللغوية المعتمدة له ، وكما أنّ بين الشُرّاح من جمع بين علم غريب القرآن وشرح المعلقات؛ ذكر السيوطي أنّ أشهر كتب الغريب كتاب العزيزي (ت ٣٣٠هـ)، فقد أقام في تأليفه خمس عشرة سنة يحرّره هو وشيخه أبو بكر بن الأنباري؛ ومنهج ابن الأنباري في ذلك أنّه جعل القرآن أصلاً واتخذ من الشعر سبيلاً إلى بيان غريبه؛ يقول: «قد جاء عن الصحابة والتابعين كثيراً الاحتجاجُ على غريب القرآن ومَشكله بالشعر، وأثار جماعة لا علم لهم على النحويين ذلك ...، وليس كما زعموه من أنا جعلنا الشعر أصلاً للقرآن، بل أردنا تبيين الحرف الغريب من القرآن بالشعر» (السيوطي، ١٣٦٨هـ. ش، ١: ١١٩).

الأسباب العاطفية

وكذلك اهتمّ الأدباء والعلماء بشرح الشعر لأن الشعر يترجم وجدان الشاعر ووجدان أمّته. فالشعر الصادق لا يصدر إلا عن عاطفة تعبّر عمّا يجيش في صدر صاحبه من إحساس وشعور. الشعر العربي غنائي وجداني لأنه يتحدث عن نفسية الشاعر وأحاسيسه الصادقة وبالتالي يترجم أحاسيس أمته ويتحدّث عن أفراحها وأتراحها ومجدها وقيمها، فلا تخرج عاطفة الشاعر عن عواطف البيئة التي يعيش فيها أو يُقال الشاعر مرآة مجتمعه (انظر: عبد المحسن، ٢٠٠٣م: ٣٠). «فإذا صوّر الشاعر مشاعره فقد يصورها منصبّة على هذا الشخص أو على هذا النظام وقد يعمّ بها الجنس أو النوع الذي يجمع هذا الفرد وغيره من الأفراد الذين يخضعون لنفس الحكم والتي تشير عند الشاعر نفس الإحساس بتعارضها مع مثله الأعلى» (حسن، ١٩٧٠م: ٢٠)

ولـمّا كان الشعر يحمل بين دفّتيه الصدق والعذوبة وعواطف القوم فاهتمّ العرب بشرحه لتبيان هذه المشاعر.

شروح المعلقات

يمكن تحديد بدايات جمع المعلقات، هذه القصائد الشهيره طبق قول النحاس بعد أن فرغ من شرح قصائد امرئ القيس، وطرفة، وزهير، ولبيد، وعنترة، والحارث وعمرو بن كلثوم: «واختلفوا في جمع هذه القصائد السبع، فقيل إن العرب كان أكثرها يجتمعون

بعكاظ ويتناشدون، فإذا استحسن الملك قصيدة قال علّقوها وأثبتوها في خزانتي، وأمّا قول من قال: إنها علّقت في الكعبة فلا يعرفه أحد من الرواة، وأصحّ ما قيل في هذا أن حماداً الراوية لّما رأى زهد الناس في حفظ الشعر جمع هذه السبع وحضّهم عليها، وقال لهم هذه المشهورات، فسمّيت القصائد المشهورة لهذا» (النحاس، د.ت: ١٢٥). وهي في الحقيقة من أقدم المصطلحات التي عرفها تاريخ الأدب العربي كما أنه عرفت أيضاً بـ «الحوليات» و«النقائض» و«الهاشميات»و... طوال عصوره المختلفة.

ومن النقاط المهمة التي يجب ذكرها هو تأثير المعلقات في اللغة العربية من النواحي المختلفة النحوية، البلاغية، التفسيرية و... . إذ تُعتبر قمّة المصادر في اللغة للعصر الجاهلي، وكذلك المكانة الكبيرة للمعلقات في الشعر الجاهلي فإنّها لا شكّ كانت تشكّل بؤرة من بؤر الدراسات اللغوية والنحوية والصرفية والدلالية. وقد تناول عدد من العلماء هذه القصائد بالشرح والتفسير والتوجيه اللغوي والنحوي والصرفي والصوتي وما زال كثير من العلماء يهتمون بها وبشرحها. ومن أهمّ شروح المعلقات حسب الترتيب الزمني والتاريخي و التي طُبعت في بقاع الأرض سواء في الدول العربية أو غيرها و الشروح المخطوطة كما يلي:

١ـ ذكر أبوزيد محمد بن الخطاب القرشي (ت ١٧٠هـ) ثماني معلقات (لامرئ القيس وزهير والنابغة والأعشى ولبيد وعمرو بن كلثوم وطرفة وعنترة) ضمن جمهرته، وفيها شرح للمعلقات باختصار شديد؛ لا يكاد يتعدّى شرح البيت سطراً، وقد طبعت لأول مرة بالمطبعة الأميرية ببولاق عام ١٣٠٨هـ (عبد المحسن، ٢٠٠٣م: ٣٢).

٢ـ «شرح المعلقات التسع» لأبي عمرو الشيباني (ت ٢١٣ هـ)، حقّقه وشرحه عبد المجيد همّو وتولّت طبعه مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ببيروت عام ٢٠٠١م لأوّل مرّة.

٣ـ يمكن عدّ الأصمعي (ت٢١٦هـ) الشارح الثالث للقصائد الطوال؛ إذ نجد في كتابه الفهرست اسم الكتاب و أنه من مؤلفات الأصمعي، دعاه «كتاب القصائد الست» (ابن النديم، ١٩٩٦م: ٨٨).

٤ـ شرح أبي بكر الأنباري (ت ٣٠٤هـ)؛ شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، وهو أهم الشروح وأجمعها، حققه الأستاذ عبد السلام هارون، وصدرت أولى طبعاته عن دار المعارف سنة ١٩٦٣م.

٥ـ شرح محمد بن أحمد بن كيسان (ت ٣٢٠هـ): أشار ابن النحاس إلى دراية ابن كيسان بالقصائد السبع المشهورات؛ حيث يقول بعد فراغه من شرح معلقات امرئ القيس وطرفة وزهير ولبيد وعنترة والحارث وعمرو بن كلثوم: «فهذه آخر السبع

المشهورات على ما رأيت أكثر أهل اللغة يذهب إليه، منهم أبوالحسن بن كيسان» (النحاس، د.ت: ١٢٥).

٦ـ شرح القصائد المشهورات الموسومة بالمعلقات، لأبي جعفر بن النحاس (ت ٣٣٨هـ)، ويلي شرح ابن الأنباري في الأهمية، وقد حقّقه أحمد خطاب، وطبع ببغداد عام ١٩٧٣م.

٧ـ يأتي بعد ذلك نقد أبي بكر الباقلاني (ت ٤٠٣هـ) معلقة امرئ القيس من خلال شرحه لها، في كتابه إعجاز القرآن.

٨ـ شرح الأعلم الشنتمري (ت ٤٧٦هـ).

٩ـ «شرح المعلقات السبع» للزوزني (ت ٤٨٦هـ)، وهو أشهر الشروح إطلاقا.

١٠ـ «شرح القصائد العشر» للتبريزي (ت ٥٠٢هـ)، وقد جمع بين شرحي ابن الأنباري وابن النحاس.

واهتمّ العلماء والأدباء في العصر الحديث بالمعلقات بوصفها جزءاً هامّاً من تراث هذه الأمّة،كما يلي:

ـ «نهاية الأرب من شرح معلقات العرب»، للسيد محمد بدر الدين أبي فراس النعساني الحلبي (ت ١٣٦٢هـ)، «شرح المعلقات العشر» لأحمد بن الأمين الشنقيطي (ت ١٩١٣م)،و اعتنى بالمعلقات الكثير من الأساتذة منهم: الدكتور علي الجندي في كتابه «في تاريخ الأدب الجاهلي»، والدكتور محمدعلي طه في كتابه «فتح الكبير المتعال: إعراب المعلقات العشر الطوال» والدكتور محمد مفيد قميحة له كتابان في شرح المعلقات وهما: «شرح المعلقات العشر» والآخر هو «شرح المعلقات السبع»، والدكتور ياسين الأيوبي والدكتور صلاح الدين الهواري قدّما لكتاب «شرح المعلّقات العشر» وشرحاه وعلّقا عليه، ويبدو أنّ الشارحَينِ اعتمدا على ترتيب القصائد وتعدادها في شرح الخطيب التبريزي إذ جعلاها عشراً، فأشبعا هذه القصائد شرحاً وتحليلاً، من غير تطويل مملّ أو تقصير بالغرض مخلّ، وعمدا إلى تصدير كلّ قصيدة بدراسة موجزة لحياة صاحبها وفنونه الشعرية ومنزلته وآراء النقاد فيه، كما زوّدا كتابهما بفهارس موسعة للشعر والشعراء واللغة والأماكن والبلدان والوقائع والشواهد القرآنية والأمثال (عبد المحسن، ٢٠٠٣م: ٣٨).

وقد كانت هذه أهم شروح المعلقات وترجمتها، فضلاً عن كثير من الشروح القديمة المخطوطة، لم يُتح لها أن تُحقّق وتُنقّح ولم يسع المجال هنا لذكرها جميعاً.

عيوب الشروح القديمة للمعلقات

من خلال دراستنا المنهجية لشروح المعلقات القديمة الخمسة ألا وهي شروح الشيباني، وابن الأنباري، والنحاس، والزوزني، والخطيب، تبين لنا أن لهذه الشروح بعض الخصائص السلبية، بل تجعلها تتسم ببعض العيوب التي تخلّ بالغرض المنشود، ومن أهم هذه الخصائص:

الاستطراد

تعريف الاستطراد « أن يأخذ المتكلم في معنى وقبل أن يتمه يأخذ في معنى آخر» (وهبه والمهندس، ١٩٨٤م: ٢٧).

لم يستطع شراح المعلقات أن يعتقوا أنفسهم من داء التكثر وحشد المعلومات فنراهم يبسطون كثيراً من المسائل اللغوية والأدبية والنحوية والتاريخية ويوسعون في بحثها مستطردين إلى الأشباه والنظائر وما فيها من نقاط للدراسة والتحليل.

فلا يفوتنا أن نذكر أن معظم استطرادات الشُرّاح تعود إلى شرح الألفاظ الصعبة والمفردات ، ونماذج هذه الاستطرادات كثيرة، إذ نلاحظ أنهم نادراً ما يكتفون بمقابلة المفردة بمرادفها أو نظيرها اللغوي فالغالب على شرحهم المفردات الاستطرادُ، فهم يوردون المرادف ثم يتابعون أحياناً دلالات جديدة للمفردة أو مرادفاتها. وذلك كقول ابن الأنباري في شرح البيت الـ٨٧ لمعلقة طرفة:

وبَرْكٍ هُجوُدٍ قد أثارَتْ مَخافَتي   نَواديَهُ أمشي بِعَضْبٍ مُجُرَّدِ

مشيراً إلى معنى لفظة «البرك»: «قال الأصمعي: البرك: جماعة إبل أهل الحِواء، وقال أبو عبيدة: البَرْك يقع على جميع ما يبرُك من الجمال والنوق على الماء وبالفلاة ومن حرّ الشمس أو الشبَع، ... والبرك في غير هذا: الصّدر، ويقال بَرْكٌ وبِرْكَة، ... ويقال لزياد: الأشعر بَركاً أي الأشعر صدراً وذلك أن صدره كان فيه شَعر كثير» (ابن الأنباري، ١٩٦٩م: ٢١٧).

كما كانوا يشيرون إلى المعاني المختلفة المتعددة لكلمة واحدة في البيت وذلك كقول الخطيب في شرح البيت الـ ٤٤ لمعلقة عبيد بن الأبرص:

فَدَبَّ مِنْ رَأيِها دَبيباً   وَالعَيْنُ حِملاقُها مَقْلوبُ

قال مشيراً إلى المعاني المختلفة لكلمة «الحِملاق»: «والحماليق: عروق في العين، يقول: من الفزع انقلب حملاق عينيه، وقيل: الحملاق: جفن العين، وقيل الحملاق: ما بين المأقَين، وقيل الحملاق: بياض العين ما خلا السواد، وقيل: العروق التي في بياض

العين» (الخطيب التبريزي، ١٩٩٧م: ٣٨١).

كما أن الاستطراد يجر كلام الشارح إلى بيان الفروق بين المفردات والمرادفات، الأمر الذي يدل على دقة الشارح اللغوية، كقول ابن الأنباري في شرح لفظة «العبرة» في البيت التالي:

وازْوَرَّ مِنْ وَقْعِ القَنا بِلَبانِهِ وَشَكا إليَّ بِعَبْرَةٍ وتَحَمْحُمِ

موضحاً الفرق بين «العبرة» و«الدمعة»: «العبرة: الدمعة، وجمعها عِبَرٌ، أنشدنا أبو العباس:

ولا تَنَفَّسْتُ إلا ذاكِراً لَكُمُ ولا تَبَسَّمْتُ إلا كاظِماً عِبَرا

وقال أبو جعفر: العَبرة تُنزل الدمعة وهي ارتفاع الغمّ من الصدر حتى يَخْنُق فيكاد يقتل، فيقال: خنقته العبرة، والدمعة لا تقتل، وأنشد لذي الرمة:

أجَلْ عَبْرَةً كادَتْ لِعِرْفانِ مَنْزِلِ لِمَيَّةَ لو لم تُسْهِلِ الماءَ تَذْبَحُ»

(ابن الأنباري، ١٩٦٩م: ٣٦١)

وواضح أنّ الأمر في مثل هذه الأمثلة يخرج من العناية بدلالة المفردة في سياق البيت إلى متابعة لغوية مفتوحة لدلالات لا تكون لها علاقة مباشرة بالدلالة التي تُتوقع من الكلمة وهذا نمط شائع في شروح اللغويين القدماء، الذين ما كانوا يقفون عند حدود شرح النص، بل كانوا يعرضون حصيلتهم اللغوية بداية من شرح مفردة يعمدون إلى شرحها من بيت يروونه حتى إنهم ليبتعدون في شرحهم ابتعاداً عن متطلبات فهم البيت الشعري.

وأشرنا آنفاً في توضيح منهج ابن الأنباري إلى بعض هذه الاستطرادات في شرحه، ولكن سائر الشُرّاح لم يأمنوا من الاستطراد أيضاً وهنا نذكر بعض النماذج الأخرى، مثلاً النحاس الذي اصطبغ شرحه بالاتجاه النحوي فكثير من استطراداته يتعلق بالنحو وقضاياه، قال في شرح البيت الأول لعمرو:

ألا هُبّي بِصَحْنِك فاصْبَحينا وَلا تُبْقي خُمُورَ الأنْدَرينا

قال موضحاً لفظة «أندرون»: «والأندرون: موضع بالشام يقال: إنما أراد «أندَرَ» ثم جمعه بما حواليه ويقال: إن اسم الموضع أندرون وفيه لغتان: منهم من يجعله بالواو في موضع الرفع وبالياء في موضع النصب والخفض ويَفْتَح النون في كل ذلك وعلى هذا قوله: ولا تبقي خمور الأندرينا، بفتح النون ومنهم من يجعل الإعراب في النون ويجعل ما قبلها «ياء» في كل حال وأكثر النحويين إذا جعل الإعراب في النون لا يجيزُ

أن يأتي بالواو، قال أبو إسحاق يجوز أن يأتي بالواو ويجعل الإعراب في النون، ويكون مثل «زيتون» يجري إعرابه في آخر حرفٍ منه، قال أبو إسحاق وخبّر بهذا القياس أبو العباس محمد بن يزيد ولا أعلم أحداً سبقه إلى هذا» (النحاس، د.ت، ٢: ٨٩).

أو قال الخطيب في شرح البيت التاسع عشر لمعلقة زهير:

تَدارَكْتُما عَبْساً وذُبْيانَ بَعدَما　　　تَفانَوا وَدَقّوا بَيْنَهُمْ عِطْرَ مَنْشَمِ

موضحاً لفظة «منشم» مشيراً إلى الأقوال المختلفة فيها: «قالوا: منشم: امرأة عطارة، فتحالف قوم فأدخلوا أيديهم في عطرها ليتحرّموا به ثم خرجوا إلى الحرب فقُتلوا جميعاً فتشاءمت العرب بها، ... وقال أبو عمرو بن العلاء: عطر منشم: إنما هو من التنشيم في الشر، .. وقال أبو عبيدة: منشم اسم وُضع لشدّة الحرب، وليس ثم امرأة، كقولهم: جاؤوا على بكرة أبيهم وليس ثم بكرة، وقال أبو عمرو الشيباني: منشم امرأة من خُزاعة كانت تبيع عطراً فإذا حاربوا اشتروا منها كافوراً لموتاهم فتشأموا بها وقال ابن الكلبي: منشم ابنة الوجيه الحميريّ» (١٩٩٧م: ١٤٢).

أو قال النحاس في شرح لفظة «دوار» في البيت الـ٦٤ لمعلقه امرئ القيس:

فَعَنّ لَنا سِرْبٌ كأنّ نِعاجَهُ　　　عَذارى دَوَارٍ في مُلاءٍ مُذَيَّلِ

مشيراً إلى الألفاظ الأخرى تشبه هذه اللفظة ولها معاني أخرى: «دَوَار ـ هاهنا ـ بالفتح فيه أنه صنم كانوا يطوفون حواليه أسابيع، كما يُطاف بالبيت، وقيل: هو نُسُك كان لهم، وأما «دُوار» بالضم فهو الدّوران بعينه، و«دُوّار» موضع في الرّمل، و«دَوّار» سجن باليمامة» (د.ت، ١: ٤٠).

والجدير بالذكر أننا إذا قارنا بين الشروح في هذا نلاحظ أن شرح ابن الأنباري أكثر استطراداً من غيره ولا ينحصر هذا الاستطراد في مجال اللغة فقط، بل في المجالات المختلفة من نحوية،و تاريخية، وغيرهما ولعل أقل الشروح استطراداً هو شرح الزوزني إذ نجده يشير إلى أمر دون ذكر مثال أو شاهد كي لا يُطيل الكلام ولا يستطرد، كقوله في شرح البيت الـ٤٨ لزهير:

رأيتُ المَنايا خَبْطَ عَشْواءَ مَنْ تُصِبْ　　　تُمِتْه ومَن تُخطئْ يُعَمَّرْ فَيُهْرَمِ

»قوله: ومن تخطئ أي ومن تخطئه فحذف المفعول، وحذفه سائغ كثير في الكلام والشعر والتنزيل» (١٩٦٣م: ٨٦).

الإشارة إلى نقاط غير هامة في شرح البيت

كثيراً ما وقع الشُرّاح في قيد التكثر من حشد المعلومات في شرح أبيات المعلقات وذكروا مسائل تُبعدهم كل البعد مما كانوا بصدد بيانها وهي مسائل ونقاط غير ضرورية تجعل نصهم مشتتاً بعيداً عن الأسلوب العلمي. ومن نماذج إشاراتهم إلى النقاط غير ضرورية في شرح المعلقات:

ـ و قد استعان بعض الشُرّاح بمروياتهم الشعرية في شرح بعض المفردات التي يرى أن يشرحها من البيت الذي هو بصدد شرحه و هو غالباً ما يكتفي بالبيت الواحد شاهداً و ينسبه إلى قائله ـ كما اتضح لنا في شرح منهج كل منهم وفي شواهدهم المختلفة من القرآن والشعر والحديث والأمثال ـ ولكن ربما استشهد بعضهم بأكثر من بيت حين يكون للمفردة أكثر من معنى، فهو قد يروي لكل معنى من معانيها شاهداً كقول ابن الأنباري في شرح البيت الـ۳۵ لمعلقة زهير:

كِرامٍ فَلا ذو الضغْنِ يُدرِكُ تَبْلَهُ وَلا الجارِمُ الجاني عَلَيهِم بِمُسلَمِ

يقال: في قلبي عليه ضِغْنٌ، وذَحْلٌ، وحِقْدٌ، وإِحْنَةٌ، وتِرَةٌ، وتَبْلٌ. قال ذو الرمة:

إذا ما إمرُؤٌ حاوَلنَ أن يَقتَتِلنَهُ بِلا إحنَةٍ بَينَ النُّفوسِ وَلا ذَحْلِ

وقال نُصيب:

أمِنْ ذِكْرِ ليلى قد يُعاوِدُني التَّبْلُ على حينَ شاب الرأسُ واسْتَوسَقَ العَقْلُ

ويقال في قلبي عليه وَغْرٌ، ﴿ ودَغْمٌ ﴾، وغِمْرٌ، قال الأعشى:

يَقومُ عَلى الوَغمِ في قَومِهِ فَيَعفو إذا شاءَ أو يَنتَقِم

ويقال: في قلبي عليه حَزازٌ وحَزازَةٌ. وأنشد أبو العباس عن ابن الأعرابي:

إذا كان أبناء الرِّجالِ حَزازَةً فأنت الحلالُ الحلوُ والباردُ العذْبُ

ويقال: في قلبي عليه غمر، قال الأعشى:

وَمِن كاشِحٍ ظاهرٍ غمرُه إذا ما انتَسَبتُ لَهُ أنكَرَن

ويقال: في قلبي عليه دمنة. قال الشاعر:

ومن دمنٍ داويْتَها فشفيتَها بسَلْمِكَ لولا أنتَ طال حروبُها

ويقال في قلبي عليه حَسيفَةٌ وكتيفَةٌ. وأنشد أبو العياس:

أخوكَ الذي لا تَملِكُ الحسَّ نفسُه وترفضُّ عند المحفَظات الكتائفُ

ويقال في قلبي عليه وِتْرٌ، وقد وتره فلانٌ وتَبَلَه» (۱۹٦۹م: ۲۷۳).

- في شرح ابن الأنباري المتسم بالتطويل والإسهاب في عرض الأمور، يُلاحظ أنه اهتم بشرح النحو والإعراب من إعراب الكلمات الواضحة ولا نجده يتوقف على توضيح بعض ما غمض فهمه من عبارات، قال في شرح البيت الـ٢٦ لمعلقة عمرو:

وَإِنَّ الضِّغْنَ بَعْدَ الضِّغْنِ يَبْدُو عَليكَ وَيُخْرِجُ الدّاءَ الدَّفينا

موضحاً إعراب الألفاظ الواضح: «و«الضّغن» اسم إنّ و«يبدو» خبر» (٣٩٢). ولعله أراد من جراء ذلك ألا يشتبه على القارئ أن «بعده» ليس خبر إن وانسياقا من هذا ذكر إعراب إسم إن أولا ولكن كان بإمكانه أن يكتفي بذكر إعراب «يبدو» فقط.

ونماذج ذلك في شرحه كثيرة في الصفحات التالية على سبيل المثال: ١٠٧، ١٠٨، ١١١، ١١٢، ...، ٤٧٧، ٤٨٦ و...

- الإشارة إلى نماذج وأمثلة أخرى في شرح الكلمة معنىً أو وزناً، منها أن ابن الأنباري قال في شرح البيت السادس لقصيدة عمرو:

قِفي قَبْلَ التَّفَرُّقِ يا ظَعينا نُخَبّركِ اليَقينَ وتُخْبِرينا

»وخبّر وأخبر كلمتان معناهما واحد، كما تقول: مَهَّل وأمهل، ووصّى وأوصى» (٣٧٥).

كما أشار الزوزني إلى صيغ مختلفة لكلمة واحدة كقول الزوزني في شرح البيت الـ٣٩ لامرئ القيس:

وتَعْطو بِرَخْصٍ غَيْرِ شَثْنٍ كأنه أساريعُ ظَبْيٍ أو مَساويكُ إسْحِلِ

»العُطْو: التناول، والفعل عطا يعطو عطواً، والإعطاء المناولة، والتعاطي التناول، والمعطاة الخدمة والتعطية مثلها» (١٩٦٣م: ٢٤).

وهذه نماذج على سبيل المثال لا الحصر وقد مرّ بنا بعضها في شرح منهج أصحاب الشروح السابقة.

- ذكر ما للمفردات من المرادفات؛ ونماذجها كثيرة قد أشرنا إلى بعضها سابقاً، ومنها قول ابن الأنباري في شرح لفظة «ذالت» في البيت الـ٤٣ لطرفة:

فَذالَتْ كَما ذالَتْ وَليدَةُ مَجْلِسٍ تُري رَبَّها أذْيالَ سَحْلٍ مُمَدَّدِ

قوله «ذالت» معناه ماسَت في مشيتها وتبخترت، يقال: ذال يَذيل، وماس يَميس، وراس يَريسُ، وعال يَعيلُ، كل ذلك إذا تبختر، ... قال يعقوب بن السكيت: راست، وماست، وماحت، وذالت، وفادت، بمعنى واحد» (١٩٦٩م: ١٨٥).

وانظر إلى شرح ابن الأنباري لهذا البيت:

تَرَى اللَّحِزَ الشَّحيحَ إذا أُمِرَّتْ عَليـهِ لِمالِـه فيهـا مُهينـا

سترى أنه كيف يبعد عن شرح البيت نفسه ويشتغل بذكر المرادفات للفظة «اللّحِز» ويأتي بشواهد لبيان معانيها المختلفة قال: «اللَّحِز: الضيق البخيل، والعَقِصُ مثله والحَصِر: الممسك، والحَصِر أيضاً: الذي يكتم السرّ ولا يبذله، وهو مدح، قال جرير:

ولَقَد تسقَّطني الوُشاةُ فَصادَفُوا حَصِراً بِسِرِّكَ يا أُمَيْمُ ضَنينا

وقال أبو عمرو: اللَّحِز: السيّئ الخلق اللئيم، وقال غيره: يقال للسيئ الخلق: الشَّرِس، الشَّكِس، واليَلَنْدَد، والقاذورة: الفاحش السيئ الخلق، قال متمم بن نويرة اليربوعيّ:

وإن تَلْقَه في الشَّرْبِ لا تَلْقَ فاحِشاً عَلَى الكأسِ ذا قاذورة متزبِّعا

قاذورة: متباعد من الناس، ومتزبّع: متكبّر» (١٩٦٩م: ٣٧٣).

ـ الإشارة إلى المعاني الأخرى لكلمة واحدة كقول ابن الأنباري في شرح لفظة «الأحذّ» في البيت الـ ٣٥ لمعلقة طرفة:

«والأحذّ: الأملس الذي ليس شيءٌ يتعلق به، وقال أبو عمرو: هو الخفيف، وقال ابن الأعرابي: الأحذّ: الذكيّ الخفيف» (١٧٩).

أو كقوله في لفظة «الكرّ» في البيت الـ ٥٨ لمعلقة طرفة، بعد أن أشار إلى معنى الكر الذي هو الرجوع والعطف:

وكَرّي إذا نادَى المُضافُ مُحَنَّباً كَسيدِ الغَضا نَبَّهتَهُ المُتورِّدِ

والكرّ: الجبل العظيم الغليظ، وجمعه كُرور، وأنشد يعقوب: «جَذْبُ الصَّراريّينَ بالكُرورِ»، والكُرّ بضمّ الكاف: حِسْيٌ صغير، والجمع كِرارٌ، قال كثير: «بِه قُلُبٌ عاديةٌ وكِرارُ»» (١٩٦٩م: ١٩٥).

ـ بيان الكلمات التي تتوارد إلى الذهن عند سماع قرينه كما أن الإنسان يتذكر «الأفلح» عند سماع «الأعلم»؛ قال ابن الأنباري في شرح البيت الـ ٣٨ لمعلقة طرفة:

وأعْلَمُ مَخْرُوتٌ من الأنْفِ مارِنٌ عَتيقٌ مَتى تَرْجُمْ بِهِ الأرْضَ تَزْدَدِ

الأعلم: المِشْفر، وكل الإبل عُلْمٌ والعَلَم: شقٌّ في الشفة العليا، وجمع الأعلم عُلْمٌ، قال عنترة:

وحليل غانيةٍ تَرَكْتُ مُجَدّلاً تَمكوُ فَريصَتُه كَشِدْقِ الأعْلَمِ

والفَلَح: الشَّقُّ في الشفة السفلى، يقال: رجل أفلح وامرأه فلحاء، ويقال لكل شئ شقّ فلح» (١٩٦٩م: ١٨٠)، وبعده يستشهد بمثلٍ وأبيات شعرية لشرح «الأفلح» وما يُشتق منها.

ـ و يعني الاستطراد كذلك وجه تسمية لفظة أو لقب بعد ذكر معنى كلمة، كقول ابن الأنباري الذي أشار إلى وجه تسمية «ذي الرمة» الشاعر عندما كان يشرح لفظة «الرِّمام» في البيت السادس عشر لمعلقة لبيد: «والرِّمامُ: الحبال الضِّعاف، واحدتها رُمّة، قال: وسُمّي ذو الرمة ببيتٍ قاله وذَكَر الوَتَد: «أشْعَثَ باقي رُمَّة التقليد» والرُّمَّة جمعها: رُمَمٌ ورِمامٌ» (١٩٦٩م: ٥٣٣).

تجاهل مستوى القُرّاء

من العيوب التي تتسم بها شروح المعلقات هي أن أصحابها لم يعتّنوا بمستوى المخاطب في شروحهم؛ إذ المخاطب إما باحث في علوم اللغة والنحو والبلاغة و... وإما طالب في العلوم العربية اللغوية المختلفة،و إما ناطق بالعربية وإما طالب غير ناطق بها وإما أديب و... وكل ذلك يقتضي شرحاً يناسب مستواه وهذا أمر غفل عنه الشُرّاح، وكأنهم أرادوا أن ينقلوا كل ما يعرفوه حول المعلقات إلى الطالب الذي أملوا عليه في كتبهم لترثه الأجيال التالية، في حين أنهم إذا كانوا يحددوا الفئة المخاطبة لكان أفضل ولكان شرحهم أكثر فائدة.

والأمر البديهي في كل تلك الشروح هو تدونيها لهدف تعليمي وهذا الجانب واضح فيها، وخاصة عند استخدام الشُرّاح أسلوب الحوار أو المنهج الحواريّ؛ إذ كانوا يثيرون الأسئلة الكثيرة في القضايا المتنوعة سواء اللغوية، والنحوية، والبلاغية، والصرفية ويجيبون عليها ضمن الشرح، وسبق لنا الإشارة إلى أن بعض نماذج هذه الأسئلة في الشروح المختلفة، إلا أن الشرح المنسوب إلى أبي عمرو الشيباني كان أقل من استخدم هذا المنهج.

والجدير بالذكر أن بعض هذه الشروح مثل شرح ابن الأنباري والنحاس الطويلين كان هدفهما في بداية الأمر هو التعليم ولكن التطويل الكثير وكثرة المسائل المطروحة في الشروح جعلاهما يبتعدان عن غايتهما الأولى التعليم.

التطرق إلى مواضيع غير مرتبطة بشرح البيت

و من عيوب شروح المعلقات التي درسنا منهج أصحابها و هذا العيب بسبب الاستطراد

في الشرح الطويل؛ إذ عندما يستطردون ببيان بعض القضايا يجرهم الكلام إلى وادٍ آخر ويبادرون بشرح نقطة غير مرتبطة بالبيت المشروح. ومن نماذج هذه الشروح:

إشارات الشُرّاح إلى وجوه تسمية المفردات والألفاظ وهذه هي التي أدرجناها في جداول مستقلة في بيان منهج كل شارح، ما قاله ابن الأنباري في شرح البيت الأول لمعلقة عنترة:

هَلْ غادَرَ الشُّعَراءُ مِن مُتَرَدَّمِ أمْ هَلْ عَرَفْتَ الدّارَ بَعْدَ تَوَهُّمِ

مشيراً إلى وجه تسمية لفظة «الغدير»، و«الشعراء»: «وإنما سمّي الغدير غديراً لأن السيل غادره أي تركه ويقال إنما سمّي غديراً لأنه يغدر بأهله، ... والشعراء جمع شاعر، وسمي الشاعر شاعراً لفطنته وهو الفقيه أيضاً» (١٩٦٩م: ٢٩٥).

أو قال النحاس في شرح البيت الـ٧١ لمعلقة عمرو:

كَأنّ غُضونَهُنّ مُتونُ غُدْرٍ تُصَفِّقُها الرّياحُ إذا جَرِينا

مشيراً إلى أنواع العيوب الشعرية كـ «السّناد»، و«الإيطاء»، و«الإكفاء»، و«الإقواء»، مستشهداً بالأبيات الشعرية لشرح كل هذه العيوب (د.ت، ٢: ١١٧).

قال النحاس أيضاً في شرح البيت الـ٢٨ لمعلقة عنترة:

تأوي لَه حِزَقُ النّعامِ كَما أوَتْ حِزَقٌ يمانيةٌ لِأعْجَمَ طِمْطِمِ

موضحاً معنى لفظة «الأعجم» واستطرد في تعريف العيوب المختلفة التي تتعلق باللسان كـ «الطَّمطَمة»، و«اللُّكْنَة»، و«التَّمتَمة»، و«العُلْقَة»، و«الحبسَة»، و«الغَمغَمة»، و«اللُّثْغَة»، و«الغُنَّة»، و«الخُنَّة» (د.ت، ٢: ٢٠).

وهذه التوضيحات وإن تهب القارئ بعض المعلومات ولكن تُبعد الشرح عن الأجواء العلمية وتتجول بأذهان القراء إلى آفاق بعيدة لا تتعلق بالبيت وشرحه.

كثرة التكرار

من الملاحظ كثرة التكرار في الشروح المدروسة في هذا البحث، إلا أنه لم يتبع بعض الشُرّاح منهج واحد في هذا التكرار، فعلى سبيل المثال تكرار الشرح لبعض الأبيات وعدم الإشارة إلى الشرح المسبق، كقول الزوزني في لفظة «الهاديات» في البيتين الـ٦٢ والـ ٦٥ في معلقة امرئ القيس، قال في الأول: «الهاديات: المتقدمات والأوائل» (١٩٦٣م: ٣٤)، وقال في الثاني: «الهاديات: الأوائل المتقدمات» (١٩٦٣م: ٣٦).ومن الغريب من الزوزني أنه أشار في بداية شرح البيت التاسع عشر لزهير:

وَقَـدْ قُلْتُـما إن نُـدْرِكِ السِّـلْمَ واسِـعاً بِـمالٍ ومَعـروفٍ مِـنَ القَـوْلِ نَسْـلَمِ

أن لفظة «السلم» يُذكر ويُؤنث (١٩٦٣م: ٧٩)، وكرر قوله في نهاية البيت الذي يليه: «والضمير في «منها» يعود إلى السلم، يذُكر ويُؤنث» (المصدر نفسه).

إنّ ظاهرة تكرار شرح المفردة أو تكرار الشاهد نفسه في شرحها يمكن أن يكون بسبب نسيان الشارح لما شرحه آنفاً ولا سيما إذا كان الشرح قد أُنجز على مدى فترات متقطعة، و لكن إذا نظرنا نظرة إيجابية إلى هذه القضية يمكن أنهم كانوا يتعمدون ذلك ليمنحوا كلّ نص شرحاً كاملاً ،فلعل الباحث والدارس للشرح سيعني بالنص الذي يهتم به و يكتفي به بسبب وجود الشرح الكامل للنص .

و لا يقتصر التكرار على شرح الألفاظ والمفردات بل يتجاوز إلى شرح القضايا النحوية والاستشهاد بالآيات والأبيات و ... ، كما نلاحظ أن مما عاب الفتلي على الخطيب في تعامله مع النحو في شرح المعلقات هو التكرار المملّ الذي لا فائدة فيه أحياناً، وأشار إلى أن الخطيب أصرّ على إعادة ما ذكره كأنه شيء جديد وذكر مثالاً له وهو قول الخطيب في الكاف، قال: «والكاف في قول الشاعر: «يعودُ كما يلوُحُ الضّياءُ» في موضع نصب، لأنها نعت لمصدر محذوف، وقوله: «والكاف في قوله: «كخافية الغراب» في قول الشاعر: «سوداً كخافية الغراب الأسحم» في موضع نصب، والمعنى: سوداً مثل خافية الغراب الأسحم»، وقوله: «والكاف في قول الشاعر: «كفعل الشارب» في قوله: «غرِداً كفعل الشاربِ المُتَرَنّم» في موضع نصب، لأنها نعت لمصدر محذوف، والمعنى: يفعل مثل فعل الشارب» (الفتلي، ١٣٦٦ش: ١٠٧).

كما أن النحاس كرّر استشهاده بالآية الواحدة في ثمانية مواضع من شرحه، والآية هي: ﴿ وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ ﴾ يوسف ١٢: ٨٢ (د.ت، ١: ٢٣، ٣٠، ٤٢، ٩٢، ٩٩، ١٣٢، و٢: ١٧، ٥٣).

وكذلك يُلاحظ في شرح ابن الأنباري أنه في شرح مفردةٍ ما ذكر شواهد في بيان معناها وعندما شرحها في بيت آخر لم يكتف بذكر المعنى، بل أشار إلى الشواهد نفسها مرة ثانية، كقوله في شرح لفظة «العِرض» في البيت الـ٥٥ لزهير:

وَمَنْ يَجْعَلِ المعروفَ مِنْ دونِ عِرْضِه يَفِـرْهُ ومَـنْ لا يَتَّـقِ الشَّـتْمَ يُشْـتَمِ

وقال: «والعِرض: موضع المدح والذم من الرجل، يقال إنه لطيب العرض إذا كان طيب ريح الجسد، وقال بعضهم: العرض: النفس، ولحسان بن ثابت:

هجَوْتَ محمداً فأجَبْتُ عنه وعند الله في ذاكَ الجَزاءُ
فإنّ أبي ووالِدَه وعِرْضي لِعِرْضِ مُحمد منكم وِقاءُ

أراد نفسي، والحديث الذي يُروى في أهل الجنة أنهم: «لا يتغوّطون ولا يبولون إنما هو عَرَق يجري من أعراضهم مثل المسك» معناه من أجسادهم» (١٩٦٩م: ٢٨٧)، وكرر معنى هذه اللفظة والشواهد في بيان معناها في البيت الأربعين لمعلقة عنترة بن شداد:

فإذا شَرِبْتُ فَإنّني مُسْتَهْلِكٌ   مالي وعِرضي وافِرٌ لَمْ يُكْلَمِ

(ابن الأنباري، ١٩٦٩م: ٣٣٩)

ويُلاحظ في بعض الأحيان أنهم يحيلون القارئ إلى ما وقع منهم في الشرح قبلاً كما قال الزوزني في شرح البيت الثاني لمعلقة طرفة:

وُقوفاً بِها صَحبي عَلَيّ مَطيَّهُمْ   يَقولون لا تَهْلِكْ أَسَىً وَتَجَلَّدِ

»تفسير البيت هنا كتفسيره في قصيدة امرئ القيس» (١٩٦٣م: ٤٥)، أو قوله في شرح البيت الـ ٤٢ لزهير إذ وضّح معنى البيت ضمن شرحه البيت السابق له: «معنى شرح هذا البيت في أثناء شرح البيت الذي قبله» (المصدر نفسه: ٨٥).

إذاً فيكون منهج الشُرّاح في التعامل مع التكرار وذكر ما سبق في شرحهم واحداً وهذا مما يؤخذ على شروحهم ويجعلها بعيدة عن الطريقة العلمية.

الشرح الأمثل للنصوص الأدبية

في هذا المنهج الذي أشرنا إليه لا بد للشارح أن يهتم بالنص الأدبي الذي هو بصدد دراسته وشرحه من شتى الجوانب ولا يدع نقطة إلا ويشرحها ويشير إليها، ليُقرب منهجه إلى المنهج التكاملي. وكل ما نذهب إليه أن هذا المنهج في شرح الأبيات يتطلب من شارحه أن يكون ناقداً ماهراً مثقفاً ومتقناً لعلوم اللغة العربية وآدابها بذلك يكون شرحه ونقده نافعاً للمتلقين.

وعلى هذا الشارح الناقد قبل أن يخوض في شرح النصٍ الأدبيٍ يجب أن يتعمق في علوم اللغة العربية وآدابها وتاريخها والثقافة العامة وأن يكون ذا موضوعية ولا يميل إلى من يهواه ولا يتعصب لمن لا يميل إليه، وهذه المهارات الثقافية لدى الشارح تمكنه أن يجلب لقرائه عناصر غائبة من النص.

وأن يكون له الذوق الأدبي والحس مرهف؛ لأن مثل هذا الذوق والإحساس الروحاني يؤهل الشارح لفهم النص وإدراك ما فيه من معان وصور وجمال وكذلك لفهم تلك الروح الأدبية الحاكمة في النص وليس كل من عرف شيئاً في اللغة والنحو والأدب بقادر على تحليل النص وسَبر أغواره.

كما على الشارح أن يختار من النصوص المختلفة المتعددة التي تستحق الدراسة

والشرح لأنه في رأي الدكتور أحمد مطلوب «النصوص الرديئة كثرت في الدراسات الأدبية والنقدية وهذه النصوص لا تستحق الشرح وبذل الجهد وإضاعة الوقت فيما لا يجدي، إلا إذا أريد بها المقارنة بينها وبين النصوص الجيدة وإظهار الفرق بين الجيد والرديء» (مطلوب، ١٤٢٦ق: ٢١٩).

مراحل كتابة الشرح الأمثل

وأما المراحل التي يخطوها الشارح في هذا المنهج في شرح نصٍ أدبيٍ ما ـ وهنا نقصد القصيدة ـ فهي تنقسم إلى خطوتين:

الخطوة الأولى هي التي يخطوها الشارح قبل أن يبدأ الشرح و تشمل على :

أ ـ دراسة شاملة للنص والوقوف على العصر الذي كُتب فيه ومعرفة أحواله السياسية والاجتماعية والاقتصادية وسماته وما ساد فيه من ثقافة وتيارات فكرية وأدبية، وتعريف موجز عن الشاعر والتعمق في دراسة سيرة المبدع ومنابع ثقافته.

لأن لا شك أن البيئة تؤثر بشكل مباشر على نفس الفنان وعلى مادة فنه وهي «اللغة بكل ما ينتج عنها من ألفاظ ومعان وتراكيب وصور وأساليب تعبير مختلفة تعطي العمل الفني الإبداعي سمة وهوية خاصة مميزة له عن غيره من الأعمال» (عاصي، ١٩٧٠م: ٨).

وللبيئة آثار تؤثر في استحضار قريحة الشاعر وتشكل أيضاً عند النقاد العرب القدماء جزءاً مهماً من بنية القصيدة العربية، ولها دور واضح في تناول المعاني والتشبيهات الشعرية وصناعة اللغة الشعرية وطبعها بطبيعتها سواء أكانت طبيعة بدوية أو حضرية، فاللغة هي الألفاظ والتراكيب التي تعبر عن مشاعر الإنسان وأفكاره (درابسة، ١٤١٥ق: ١٤٠).

ولعل عدم اهتمام العلماء القدماء بالهيكل الكلي والعام للقصيدة و المعلقات بشكل خاص يعود إلى أن المعايير النقدية وأصولها كانت تطبق على الأبيات على حدة ولا تنظر في مجمل القصيدة وظلت «وحدة البيت» مركز اهتماماتهم؛ لأنهم قد جزَّأوا القصيدة وعدّوا البيت قائماً بنفسه مستقلاً بمعناه ومبناه. كما أن القصيدة الجاهلية كانت تتسم بتعدد الموضوعات وكأن هذا التعدد كان عفوياً وضرورياً وحقيقة فرضْتها التجربة وطبيعة العصر و وجود التعددية في تجارب الشاعر الجاهلي.

و قد كان الجاحظ من الذين لاحظ سمة «التجزأة» على النقد العربي القديم، فقال: «لم أرَ غاية النحويين إلا كل شعر فيه إعراب، ولم أر غاية رواة الأشعار إلا ككلّ شعرٍ

فيه غريب أو معنى صعب يحتاج إلى الاستخراج» (١٩٦٠م، ٤: ٢٤)، وهو يعترف بأنه جلس إلى الكثيرين من الرواة البغداديين فما وجد «أحداً منهم قصد إلى شعر في النسيب فأنشده» (المصدر نفسه).

ب ـ تحليل موضوعات النص وبناء القصيدة قبل أن يأخذ في شرح أبياتها؛ وهذا الأمر يجعل القارئ بعيدا عن الحيرة من كثرة الموضوعات التي أشار إليها الشاعر وعلى الشارح أن يقسم الموضوعات المطروحة في القصيدة ويشير إلى عدد الأبيات الذي يتضمنه كل موضوع على حدة، كما عليه ألا يغفل عن بيان علاقة هذه الموضوعات بعضها ببعض والإشارة إلى ما جعل الشاعر متحفزاً لجعل هذه الموضوعات في قصيدته. وهو ما نسميه اليوم الوحدة العضوية لأن المصطلح هذا من معالم التجديد في العصر الحديث ودخل في المعجم النقدي بعد اتصال العرب بالغرب، ولكننا إذا تأملنا الشروح والكتب النقدية القديمة نلاحظ أن الشُرّاح والنقاد لم يتحدثوا عن الالتحام بين أجزاء القصيدة فقط بل كانوا يعيبون اتصال البيت بالآخر في المعنى واللفظ ومثلا قال أبو هلال العسكري في البيتين اللذين نقلهما في الصناعتين هما:

كأن القلب قيل يغدى ... بليلى العامرية أو يراح
قطاة غرها شرك فبات ... تجاذبه وقد علق الجناح

«فلم يتم المعنى في الأول حتى أتمه في البيت الثاني وهو قبيح» (٣٦)

والجدير بالذكر أن القصيدة الجيدة في رأي بعض النقاد العرب هي كائن حي وليست بناء جامدا، يقول محمد مصطفى بدوي في هذا المجال: «ولهذا فنحن نطلب من القصيدة التي تتحقق فيها الوحدة أن ترتبط عناصرها جميعا كما يرتبط الجذر والساق والأغصان والأوراق فيؤدي كل عنصر فيها وظيفة حقة غير منفصلة عن الوظيفة التي يقوم بأدائها عنصر آخر بحيث تسير هذه الوظائف مجتمعة في اتجاه واحد وتؤدي إلى غاية واحدة هي الأثر الكلي الموحد الذي تولده القصيدة في نفس القارئ» (بدوي: ٧). وأشار الجاحظ أيضا إلى هذا الأمر قائلا: «وأجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء سهل المخارج فتعلم بذلك أنه قد أفرغ إفراغا واحدا وسبك سبكا واحدا فهو يجري على اللسان كما يجري الدهان» (١: ٦٧) ولعل ما ذكره العلماء في الكتب النقدية البلاغية من حسن الابتداء (براعة المطلع)، حسن التخلص، حسن الخاتمة (براعة الختام) موحية إلى ما كانوا يقصدونه من الوحدة الجامعة بين أجزاء القصيدة.

والجدير بالذكر بأن الزوزني أكثر الشُرّاح اهتماماً بالإشارة إلى تخلص الشاعر من موضوع في معلقته إلى آخر، وكأنه رأى القصيدة ذات موضوعات مختلفة مرتبط بعضها

ببعض وذكر الزوزني في شرحه في بعض المواضع إلى تغيير هذه الموضوعات لدى الشاعر في القصيدة، فعلى سبيل المثال :

في البيت السادس عشر لقصيدة لبيد: «ثمّ أضرب عن صفة الديار ووصف حال احتمال الأحباب بعد تمامها وأخذ في كلام آخر» (الزوزني، ١٩٦٣م: ٩٧).

في شرح البيت العشرين للمعلقة نفسها: «ثم أضرب عن ذكر نوار وأقبل على نفسه مخاطباً إيّاها» (المصدر نفسه: ٩٨).

في البيت التاسع عشر لمعلقة عنترة: «لمّا شبّه طيب نكهة هذه المرأة بطيب نسيم الروضة بالغ في وصف الروضة وأمعن في نعتها ليكون ريحها أطيب ثمّ عاد إلى النسيب فقال: تمسي ...» (المصدر نفسه: ١٤١).

ج ـ بيان سبب وشأن إنشاد القصيدة من قِبل الشاعر، وهذا الذي يجعل القصيدة تنتظم في سياق واحد.

د ـ الإشارة إلى عروض القصيدة وما يتعلق ببحرها وموسيقاها، وما كان لها من علاقة بين تلك الموسيقى ومضمون القصيدة.

ه ـ الإشارة إلى رواة القصيدة؛ إذ يُلاحظ في الشروح الآنفة ذكرها أن الشُرّاح أشاروا إلى رواة الأبيات ضمن شرحهم كل بيت ولكنهم لم يذكروا الرواة الذين رووا القصيدة جمعا أو قسماً منها.

و ـ الإشارة إلى العلماء الذين اهتموا بشرح القصيدة قبلهم.

أما الخطوة الثانية هي التي يخطوها الشارح في شرح كل بيت من أبيات القصيدة المشروحة، فتحتوي على:

أ ـ عروض البيت: وهو يشتمل على زحافات البيت، وما يتعلق به من القافية، لأن الشرح الأمثل هو الذي يهب قارئه معرفة القراءة الصحيحة للبيت إذ القراءة الصائبة تتحقق بمعرفة عروضها فضلاً عن الفهم الصحيح لمعنى البيت.

ب ـ مناسبة إنشاد البيت: وذلك لأن القصائد القديمة كانت تحتوي على موضوعات مختلفة وينبغي أن نعيّن أن البيت المقصود بشرحه و يدخل ضمن أيّ موضوع أصلي مطروح في القصيدة؛و نلاحظ مثلا أن الشاعر قد يأتي بتشبيهات مختلفة ضمن عدة أبيات لوصف شيء ما في قصيدته، كعنترة في البيت الـ ١٥ لمعلقته عندما يصف طيب نكهة حبيبته وشبهه بطيب نسيم الروضة استطرد بعده إلى وصف الروضة نفسها واهتم بالمشبه به (الروضة) في الأبيات الأربعة التالية مبالغا في وصفها ممعنا في نعتها.

ج ـ رواية البيت: كما يُلاحظ في شروح المعلقات السابقة إذ كان الشُرّاح يشيرون إلى

روايات أخرى للألفاظ والعبارات.

د ـ شرح الألفاظ الغريبة والعبارات الصعبة: يعتبر شرحها مفتاح لكشف المعنى.

هـ ـ إعراب البيت: ذكر دور الكلمات و التراكيب والجمل حيث يتوقف المعنى على معرفتها، وخاصة إذا كان في موقع البيت تقديم أوتأخير أو خروج عما يستأنسه القارئ في سرد أجزاء الكلام.

و ـ النقاط البلاغية: إذ يتجلى جمال روح النص الأدبي في بيان بلاغته، وعلى الشارح أن يعود إلى البلاغة القديمة ومقاييسها التي تفصح عن النص. والمراد من البلاغة هي ما يخل بفصاحة الكلمة والكلام و بلاغة الكلام، وما يبحث عنه في علم المعاني، والبيان والمحسنات البديعية اللفظية والمعنوية، وأنواع الأخذ والاقتباس، وكلها مما لا يستغنى عنه النص.

ز ـ المعنى: القارئ مشتاق دائماً إلى لب الكلام في البيت أو بحاجة إلى ما كان البيت بصدد بيانه بصورة موجزة. وإذا اعتبرنا المعنى هو المضمون فبعد بيان الشكل والإشارة إلى خصائص لغوية في النص فلا بد من بيان المعنى والمضمون لأنهما وجهان للنص لا يوجد أحدهما دون الآخر وهذا ما أكده نقاد العرب منذ القدم.

ح ـ النقد: على الشارح الناقد أن يدرك ما في النص من عروق نابضة بالحياة بعيداً عن التعصب وعليه أن يزن بالقسطاس المستقيم ويعطي كل ذي حق حقه ويكشف عن حقائق النص ويُظهر ما فيه من تفرد وإبداع أو تقليد واتباع، ويوازن النص المدروس بالنصوص الآخرى لتتضح مزيته وقيمته وليحكم في الأخير على النص.

ولا يفوتنا أن نذكر أن توضيح كل هذا يمكن أن يكون بأسلوب أدبي رفيع، وبالطبع أسلوب كل كاتب أو شارح يختلف عن الآخر و في الحقيقة شروح المعلقات المدروسة في هذا البحث لم تكن شروحاً أدبية بالمعنى الذي عرف فيما بعد فقد كان جلّ همهم أن يفسّروا غريب الألفاظ أو يذكروا وجوه بعض الروايات والإعراب أو يتناولوا شرحاً لمعنى عام لهذا البيت أو ذاك، وقد تعرّض بعضهم إلى بعض الأخبار والأيام التاريخية التي وردت في الشعر بشيء من التفصيل ونحوها من القصص والأنساب واكتسبوا بعض الإلمام بالنقد الأدبي.

وهنا نذكر نموذجاً لكتابة شرح البيت مستعينين بنص تلك الشروح الخمس الماضية على أساس الخطوة الثانية التي وضعناها في كتابة الشرح الأدبي دون إضافة شيئ:

وَيَوْمَ عَقَرْتُ لِلعَذَارى مَطِيَّتِي   فَيا عَجَبا مِنْ رَحْلِها الـمُتَحَمَّلِ

الرواية:

روى ابـن الأنبـاري: «فيـا عَجَبـا لِرَحْلِهـا المُتَحَمَّـلِ»، وقـال الـزوزني أن هنـاك روايـة أخـرى هـي: «فيـا عجبـا مـن كُورهـا المتحمّـل».

الوزن:

فعول/ مفاعلن/ فعولن/ مفاعلن   فعول/ مفاعيلن/ فعول/ مفاعلن

المناسبة:

مـا ذُكـر أن امـرأ القيـس كان عاشـقاً لابنـة عـمّ لـه يقـال لهـا عنيـزة. وكان يحتـال في طلـب الغـرّة مـن أهلهـا، فلـم يمكنـه ذلـك حتـى كان يـوم الغديـر ـ وهـو يـوم دارة جلجـل ـ احتمـل الحـي فتقـدم الرجـال وخلّفـوا النسـاء والعبيـد والثقـل، فلـما رأى ذلـك امـرؤ القيـس تخلـف بعـد قومـه غلـوةً، فكمـن في غيابـةِ مـن الأرض، حتـى مـرّت بـه النسـاءُ، وإذاً فتيـات، فيهـن عنيـزة. فعدلـن إلـى الغديـر ونزلـن، وتحيّـز العبيـد عنهـن، ودخلـن الغديـر. فأتاهـنّ امـرؤ القيـس، وهـن غوافـل، فأخـذ ثيابهـن ثـم جمعهـا وقعـد عليهـا، وقـال: والله لا أعطـي جاريـة منكـن ثوبهـا ولـو ظلّـت في الغديـر إلـى الليـل، حتـى تخـرج كـما هـي متجـردة، فتكـون هـي التـي تأخـذ ثوبهـا فأبـين عليـه، حتـى ارتفـع النهـار وخشـين أن يقـصرن دون المنـزل الـذي يُردنَـه. فخرجـت إحداهـن، فوضـع لهـا ثوبهـا ناحيـةً، فمشـت إليـه فأخذتـه ولبسـته ثـمّ تتابعـن عـلى ذلـك، حتـى بقيـت عنيـزة فناشـدته اللهَ أن يضـع ثوبهـا. فقـال لهـا: لا والله لا تمسّـينه دون أن تخرجـي عريانـة، كـما خرجـن. فخرجـت، فنظـر إليهـا مقبلـة ومدبـرةً، فوضـع لهـا ثوبهـا، فأخذتـه ولبسـته. فأقبلـت النسـوة عليـه وقلـن لـه: غدِّنـا، فقـد حبسـتنا وجوِّعتَنـا، فقـال: إن نحـرتُ لَكـنَّ ناقتـي تأكلـنَ منهـا؟ قلـن: نعـم. فاخـترط سـيفه فعرقبهـا. ثـم كشـطها، وجمـع الخـدم حطبـا كثـيرا، وأجّـج نـاراً عظيمـة، وجعـل يقطـع مـن كبدهـا وسـنامها وأطايبهـا، فيرميـه علـى الجمـر. وهـن يأكلـن ويشربـن مـن فضلـة كانـت معـه في رَكْـوة لـه ويغنيهـن وبنبـذ إلى العبيـد مـن الكبـاب، حتـى شـبعن وشـبعوا وطربـن وطربـوا. فلـما ارتحلـوا قالـت إحداهـن: أنـا أحمـل حشـيته وأنسـاعه. وقالـت الأخـرى: أنـا أحمـل طنفسـته. فتقسـمن متـاع راحلتـه بينهـن وبقيـت عُنيـزة لم يحملهـا شـيئاً. وقـال لهـا: ليـس لـك بـدٌّ مـن أن تحملينـي معـك. فـإني لا أطيقُ المشيَ ولم أتعـوده، فحملتـه على بعيرهـا. فلـما كان قريبـاً مـن الحـيّ نـزل فأقـام، حتـى إذا جنَّـه الليـل أتـى أهلـه ليـلاً (الخطيـب).

اللغة:

«العَـذارى»: الأبـكار، جمـع عـذراء يقـال: عـذراءُ وعَـذارٍ وعَـذَارَى، العـذراء مـن النسـاء: البكـر التـي لم تفتـض (النحـاس، الـزوزني، الخطيـب)

«المطيَّة»: الراحلة ويقال: إنما سميت مطيةً لأنه يركب مَطاها أي ظهرُها، ويقالُ: إنما سميت مطيةً لأنه يُمطَى عليها في السير، أي يُمَد، يقال: مطا يمطو في السير ومطّ ومَتّ ومَدَّ بمعنى واحدٍ، وقالوا في قول الله عَزَّ وَجَلَّ: ﴿ثم ذهب إلى أهله يتمطى﴾ (القيامة ٧٥: ٣١) يتمددُ (النحاس).

«الكور»: الرحل بأداته، والجمع الأكوار والكيران (الزوزني).

«المتحمل»: الحمل (الزوزني).

«فيا عجباً من رحلها المتحمل»: أي العجب لهن ومنهن، كيف أطقن حمل الرحل في هوادجهنّ، وكيف رحّلن إبلهن على تنعّمهنّ، ورفاهة عيشهنّ؟ (ابن الأنباري، الخطيب)

الإعراب:

«اليوم»: قوله: «يومَ عقرتُ» يوم في موضع خفض معطوف على «يوم» الذي يلي سيما ﴿في البيت السابق﴾، ومن رفع فقال: ولا سيما يومٌ، فموضع «يوم» الثاني رفعٌ، إلّا أنه نَصبٌ في اللفظ، لأنّ إضافته غير محضة قال الله عزّ وجلّ: [وما أدراكَ ما يومُ الدينِ. ثمّ ما أدراكَ ما يومُ الدينِ. يومَ لا تَمْلِكُ نفسٌ لنفسٍ شيئاً] ﴿الإنفطار ٨٢: ١٩-١٧﴾، قال الشاعر:

مِن أيِّ يومَيَّ من الموت أفِرّ　　　أيَومَ لا يُقْدَرُ أم يومَ قُدِرْ

فاليوم الذي بعد الألف وبعد أمْ مخفوض على الردّ على اليومين الأوّلين. وقال الآخر:

على حينَ انحنيتُ وشاب رأسي　　　فأيَّ فتىً دعوتَ وأيَّ حينِ

وقال الآخر:

على حينَ عاتبتُ المَشيبَ على الصّبا　　　وقلتُ ألـمّا تَصْحُ والشيبُ وازِعُ

وإنما فتح لأنه جعل «يوماً وعقرت» بمنزلة اسمٍ واحدٍ وكذا ظروف الزمانِ، إذا أضيفت إلى الأفعال الماضيةِ، أو إلى اسمٍ غير متمكنٍ بُنيتْ معها، مثلُ قولك: «أعجبني يومَ خرج زيدٌ». وأنشد سيبويه:

على حينَ أَلهى الناسَ جُلُّ أُمورِهم　　　فَنَدْلاً زُرَيقُ المالَ نَدْلَ الثَّعالِبِ

وقال الله عز وجل: ﴿ومن خزي يومِئِذٍ﴾ (هود ١١: ٦٦).

ففي إعراب «يوم» ثلاثة أوجه: النصب بفعل مضمر، والجرّ عطفاً على اليوم الذي

قبله، والثالث أن يكون مرفوع الموضع مبنيّ اللفظ (ابن الأنباري، النحاس، الزوزني، الخطيب).

«العَذارى»: فعذارٍ مُنَوَّنٌ في موضعِ الرفع والخفض، وغير منون في موضع النصب (النحاس، الخطيب).

«فيا عجبا»: قوله: فيا عجبا الألف بدلٌ من الياءِ كما تقول: «يا غلاما أقبلْ»، تريد يا غلامي، قال أبو جعفر وقرأتُ في كتابٍ من أمالي أبي إسحاق الزجَّاجِ في قول من الله عز وجل إخباراً: ﴿يا ويْلتَا أَأَلِد وأَنا عجوز﴾ (هود ١١: ٧٢) أن الألف بدلٌ من الياء (النحاس، الزوزني).

الدراسة والنقد

يقال: كيف يجوز أن ينادى العجب، وهو مما لا يجيب ولا يفهم وليس مما يعقل؟ فالجواب عن هذا أن المنادى محذوف، والتقدير: يا هؤلاء أو يا قوم اشهدوا عجبي من كورها المتحمل، فتعجبوا منه، فإنه قد جاوز المدى وغاية القصوى؛ والعرب إذا أرادت أن تعظم الخبر جعلته نداءً، قال سيبويه: «إذا قلت يا عجبا فكأَنَّكَ قلت تعالَ يا عجب فان هذا من إبّانِك فهذا أبلغ من قولِك: تعجبتُ». قال أبو إسحاق ونظيرُ هذا لقولهم: لا أَرينَّكَ ها هنا، لأنه قد علم أنه لا يعني نفسه، فالتقدير: لا تكونن ها هنا فانه من يكنْ ها هنا أَرَهُ، قال الله عَزَّ وَجَلَّ: ﴿ولا تموتُنَّ إلَّا و أنتم مسلمون﴾ (آل عمران ٣: ١٠٢) فقد عُلِم أَنَّه لا ينهاهم عن الموت، إذْ ليس ذلك إليهم والتقدير - والله اعلم - أُثبُتوا على الإسلام، حتى يأتيكم الموت، وكذا قولُك: يا عجبا قد علم أنك لا تنادى العجب، فالتقدير انتبهوا للعجب، وقيل: بل نادى العجب اتساعا ومجازا، فكأنه قال: يا عجبي تعال واحضر فإن هذا أوان إتيانك وحضورك (النحاس، الزوزني، الخطيب).

المعنى:

فضّل يوم دارة جلجل ويوم عقر مطيته للأبكار على سائر الأيام الصالحة التي فاز بها من حبائبه، ثم تعجب من حملهن رحل مطيته وأداته بعد عقرها واقتسامهن متاعه بعد ذلك وقال: فَعلتُ هذا لسفهي وشبابي (الزوزني).

النتائج

من أهم النتائج التي يمكن ذكرها في شرح المعلقات:

كثرة الخصائص السلبية لهذه الشروح: ومن أهمها الاستطراد، والإشارة إلى نقاط غير

هامة في شرح البيت، وتجاهل مستوى القُرّاء، والتطرق إلى مواضيع غير مرتبطة بشرح البيت، والتكرار.

لكل من تلك الشروح منهجا خاصا واتسامه بالطابع الكلي كالنحو، واللغة.

قراءة الشروح القديمة معاً تشكّل حلقة متكاملة من الشرح.

يجب الاهتمام بالمرحلتين في كتابة الشروح على النصوص الأدبية: الأولى قبل دراسة البيت الشعري والثانية عند دراسة البيت نفسه

في مرحلة التطبيق البحث تم اختيار بيتاً من أبيات المعلقات وطُبق هذا المنهج عليه وذلك بالاستعانة بنص تلك الشروح الخمسة السابقة على أساس الخطوة الثانية التي وضعت في كتابة الشرح على النص الأدبي.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن الأنباري، محمد بن القاسم. (١٩٦٩م). **شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات**. تحقيق وتعليق عبد السلام محمد هارون. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف.

ابن النديم، أبوالفرج محمد بن يعقوب. (١٩٩٦م). **الفهرست**. بيروت: دار الكتب العلمية. .

ابن سلّام الجمحي. محمد. (د.ت) **طبقات فحول الشعراء**. قرأه و شرحه أبوالفهر محمود محمد شاكر. ٢ج. القاهرة: مطبعة المدني،

أمين، أحمد. (١٩٧٥م). **فجر الإسلام؛ يبحث عن العقلية في صدر الإسلام إلى آخر الدولة الأموية**. بيروت: دار الكتاب العربي.

بدوي، محمد مصطفى. (١٩٦٠م). **دراسات في الشعر والمسرح**. القاهرة: د.ن.

الجاحظ، عمرو بن بحر. (١٩٦٠م). **البيان والتبيين**. تحقيق عبد السلام هارون. ط٢. القاهرة: مكتبة الخانجي.

حسن، محمد محمد. (١٩٧٠م). **الهجاء و الهجّاءون في الجاهلية**. ط٣. بيروت: دار النهضة العربية.

الخطيب التبريزي، يحيى بن علي. (١٩٩٧م). **شرح المعلقات العشر**. تحقيق فخر الدين قباوة. دمشق: دار الفكر.

درابسة، محمود. (١٤١٥هـ). «أثر البيئة الطبيعية في الشعر عند النقاد العرب القدماء.» **جامعة أم القرى**. ع١٠. ص ١٣٥-١٥٤.

الزوزني، الحسين بن أحمد. (١٩٦٣م). **شرح المعلقات السبع**. بيروت: دار صادر - دار بيروت.

السيوطي. جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. (١٣٦٧ش). **الإتقان في علوم القرآن**. تحقيق محمد أبوالفضل إبراهيم. د.م: مطبعة الأمير.

عاصي، ميشال. (١٩٧٠م). **الشعر والبيئة في الأندلس**. بيروت: المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد المحسن، يحيى فرغل. (٢٠٠٣م). **شروح المعلقات دراسة العلاقة بين التراكيب والدلالة**. الإمارات العربية المتحدة: دار البارودي.

العسكري، أبوهلال. (١٩٥٢م). **كتاب الصناعتين**. تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبوالفضل إبراهيم. القاهرة: د. ن.

الفتلي، عبد الحسين. (١٣٦٦ش). «النحو عند التبريزي في شرح القصائد العشر». **المورد**. ع٦١. ص٨٧ـ ١١٨.

المرزباني، محمد بن عمران. (١٤٢٦هـ). **الموشح**. تحقيق علي محمد البجاوي. القاهرة: دار الفكر العربي،

مطلوب، أحمد. (١٤٢٦ق). «في المنهج النقدي.» **المجمع العلمي العراقي**. ع١١٥. ص٢١٥ـ ٢٤٤.

النحاس، أحمد بن محمد. (د.ت). **شرح القصائد المشهورات الموسومة بالمعلقات**. بيروت: دار الكتب العلمية.

وهبه، مجدي؛ المهندس، كامل. (١٩٨٤م). **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**. الطبعة الثانية. بيروت: مكتبة لبنان.

Towards an Optimal Explanation Method (A Study of Facilitating teaching Explanation in Old Literary Texts with a focus on al-Muallaqat Explanation)

Somayeh Hassanalian*[1], Sayyed MohammadReza Ibnorrasool[2]

1. Assistant professor in Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.
1. Professor in Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.

Abstract

Considering the importance of explanations for literary texts and after studying the explanations of the al-Sab al-Muallaqat (The Seven Suspended Poems in Arabic Literature) to know the methods of these books, the present authors intended to find an optimal method for literary texts. To this end, a descriptive - analytical method was employed. It is worth mentioning that each of these old explanations is written for educational purposes which appear in all of them, especially in the style of conversation or dialogue method. The results of the study revealed that many of the old explanations are one-dimensional; some of them pay attention to the syntax while some other are concerned with the words. It was also found that these explanations cannot show abstruse points in the texts; so, this research suggests a new method that deals with all aspects of a text. Therefore, two steps must be followed: first, before explaining the text, and second, during explaining the text itself

Keywords: literary explanation, Muallaqat, the optimal explanation, Teaching literary texts, the defects of old annotations.

* Corresponding author: shassanalian@yahoo.com